

MODELO DE GESTIÓN EDUCATIVA INSTITUCIONAL. INSUTEC-ECUADOR.

UNA VISIÓN DESDE LA NEUTROSOFÍA Y LA COMPLEJIDAD A LA GESTIÓN EDUCATIVA

ISBN: 978-1-59973-677-8

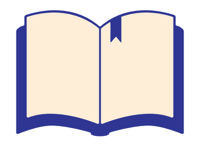
AUTORES:

LYZBETH KRUSCTHALIA ÁLVAREZ GÓMEZ
MARIO WILFREDO HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ
DIONISIO VITALIO PONCE RUIZ
DANILO AUGUSTO VITERI INTRIAGO



MODELO DE GESTIÓN EDUCATIVA INSTITUCIONAL. INSUTEC-ECUADOR

Una visión desde la Neutrosofía y la complejidad a la gestión educativa



Lyzbeth Kruscthalia Álvarez Gómez
Mario Wilfredo Hernández Hernández
Dionisio Vitalio Ponce Ruiz
Danilo Augusto Viteri Intriago



© Copyright © 2020.
PONS PUBLISHING HOUSE / PONS ASBL

Quai du Batelage, 5
1000 -Bruxelles
Belgium
DTP: George Lukacs
© The Authors, 2020
Publicado con el Co-auspicio de la ***ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE CIENCIAS NEUTROSÓFICAS.***

MODELO DE GESTIÓN EDUCATIVA
INSTITUCIONAL. Insutec-Ecuador
Una visión desde la Neutrosofía y la complejidad a la gestión educativa ----Ecuador:
Los Ríos – Quevedo, 2020.
1ª edición 2020.

© Lyzbeth Kruscthalia Álvarez Gómez
Mario Wilfredo Hernández Hernández
Dionisio Vitalio Ponce Ruiz
Danilo Augusto Viteri Intriago

15,24, 22,86 cm.
Todos los derechos reservados.
ISBN:978-1-59973-677-8.



Reservados todos los derechos. Ninguna parte de esta obra puede ser reproducida o transmitida, mediante ningún sistema o método, electrónico o mecánico (incluyendo el fotocopiado, la grabación y almacenamiento de información), sin consentimiento o la preceptiva autorización previa.

REVISORES:

Maikel Leyva Vázquez (PhD).
Asociación Latinoamericana de Ciencias
Neutrosóficas, Guayaquil, Ecuador.
E-mail: mleyvaz@gmail.com

Karina Perez Teruel (PhD).
Universidad Abierta para Adultos,
Republica Dominicana.
E-mail: karinaperez@uapa.edu.do

Neilys González Benítez, (PhD).
Centro Meteorológico Provincial de
Pinar del Río, Cuba.
E-mail: neilysgonzalezbenitez@gmail.com

ÍNDICE

AGRADECIMIENTO

A los alumnos, los docentes y nuestras familias que nos impulsan cada día a ser mejores seres humanos.

Fraternalmente;
Lyzbeth Kruscthalia Álvarez Gómez
Mario Wilfredo Hernández Hernández
Dionisio Vitalio Ponce Ruiz
Danilo Augusto Viteri Intriago

INTRODUCCIÓN

Ser educador en el siglo XXI, constituye un reto profesional y humano cada vez más alto, y obliga a desarrollar las competencias de los docentes en su carácter de líderes transformacionales. El presente libro se erige en una respuesta coherente a los desafíos que implican los procesos de gestión de centros educativos. Desde una mirada holística, compleja y neutrosófica en el texto se discurre sobre los entornos educativos en el seno de la llamada "Era del Conocimiento". La generación de un modelo de gestión educativa institucional, emerge como principal resultado de este texto, se convierte en aporte esencial a la reflexión y el dialogo educativo contemporáneo.

La aspiración de ser maestros en la mayoría de países de América solo se encuentra en la mente y en los corazones de individuos idealistas que se predisponen a servir a sus conciudadanos a sabiendas de una vida de limitaciones económicas, ausencia de reconocimiento social y relegamiento del Estado. Por eso, este libro nace de los más profundos ideales del magisterio, y expresa el compromiso profesional de sus autores para con la formación permanente y de calidad que deben tener los educadores. Siendo además un aporte en la transformación del rol docente de meros trasmisores de conocimientos a verdaderos gestores culturales capaces de transformar los entornos educativos.

El rol limitante de trasmisor de la formación del magisterio se centró en los procesos pedagógicos y didácticos. No se educó al estudiante de magisterio para gestionar las instituciones educativas, para gerenciar el proceso formativo dentro de una visión integral. Ahora sabemos que los maestros tienen la función de gestionar procesos administrativos, de manejar de manera apropiada los recursos, de plantear políticas educativas acordes a las necesidades locales e institucionales, de sistematizar el desarrollo de la Pedagogía y de la Didáctica en pro del desarrollo de los seres humanos, de concretar a través de la gestión del proceso didáctico las aspiraciones educativas necesarias para el desarrollo de un país, de elaborar documentos de gestión de manera pertinente a las necesidades y guarda coherencia con los procesos básicos de la planificación y otras funciones fundamentales para hacer exitosa su labor formadora.

Por eso, en un primer momento el libro se orienta a formar en el maestro una mirada sistémica, dialéctica, compleja y neutrosófica del proceso educativo y una interpretación filosófica del proceso de gestión institucional. En el plano filosófico nos interesa desarrollar una visión de la institución educativa como un sistema desde la teoría de la complejidad y unos instrumentos epistemológicos esenciales para reflexionar el proceso formativo de manera precisa y coherente. Estos conceptos son: sistema, sistema educativo, modelo, Modelo Educativo para un País,

paradigma pedagógico, enfoque, corriente, tendencia, Modelo Educativo Institucional. En realidad nuestra preocupación mayor ha estado enfocada en el proceso de gestión para construir un modelo educativo para un país y un modelo educativo institucional. Ambos modelos deberán responder a principios filosóficos y científicos y al proceso de gestión para lograr una propuesta pertinente, tanto a nivel de un país como a nivel de una institución educativa, eficiente y factible. Todo esto lo hemos desarrollado entre los capítulos I al V.

En un segundo momento vamos ya a la gestión documentaria del modelo educativo institucional, el cual es respaldado y direccionado por un modelo educativo del país. En el capítulo VI, desarrollamos cada uno de los documentos fundamentales para la gestión institucional, tanto a nivel de la elaboración de los documentos por sí mismos como de los procesos de socialización y técnicos para elaborar estos documentos de planificación y ejecución de la administración educativa institucional.

El capítulo VII se centra en la unidad educativa Insutec, de la ciudad de Quevedo, Ecuador, en donde funge como Directora o Rectora Lizbeth Álvarez Gómez. Esta institución educativa ocupa el cuarto lugar por eficiencia en el ranking nacional ecuatoriano. Esta es una institución exitosa, pues el año 2016 acaba de lograr el reconocimiento internacional del ISO 9001, versión 2015. Y no es para menos. De esta institución educativa presentamos su Modelo Educativo Institucional. Precisamente, para elaborar este Modelo Educativo se ha sistematizado la información diagnóstica a nivel país, pese a que en el proceso de planificación este proceso de análisis se correspondería con la elaboración del Modelo Educativo para el País. Ecuador, no ha construido todavía un modelo educativo como país. Este diagnóstico era urgente para poder entender los trasfondos internos acerca de los principales subsistemas que influyen de manera decisiva en el sistema educativo. De otro modo no hubiésemos podido plantear una propuesta pertinente para Insutec. Precisamente, a partir del Modelo Educativo Institucional se ha podido elaborar los dos documentos de gestión fundamentales para el funcionamiento de toda institución educativa: el Proyecto Educativo Institucional y el Proyecto Curricular Institucional. Estos dos documentos de gestión escolar los presentamos como un caso concreto de cómo se desarrolla la gestión de manera sistemática y coherente.

El trabajo ha sido arduo. En él se han amalgamado los sueños, las teorías educativas, la teoría de la gestión institucional y la experiencia educativa de maestros de nacionalidades hermanas. Esperamos contribuir con esta obra al logro de la eficiencia, la competitividad y de la calidad educativa, que tanto se requieren en nuestras escuelas. He ahí la intencionalidad expresa de contribuir desde estas líneas al empoderamiento docente, base para el logro de cotas superiores en los complejos procesos formativos que signan la educación en el siglo XXI.

CAPÍTULO
I

LA REALIDAD COMO SISTEMA Y EL SISTEMA EDUCATIVO

1. Neutrosofía

La neutrosofía constituye una nueva rama de la filosofía la cual estudia el origen, naturaleza y alcance de las neutralidades, así como sus interacciones con diferentes espectros ideacionales. La neutrosofía abrió un nuevo campo de investigación en la metafilosofía (Smarandache, Quiroz-Martínez, Ricardo, & Batista, 2020) .

Etimológicamente neutron-sofía [Frances neutre < Latin neuter, neutral, y griego sophia, conocimiento] significa conocimiento de los pensamiento neutrales y comenzó en 1995. Constituye la base para la lógica neutrosófica, los conjuntos neutrosóficos, la probabilidad neutrosófica, y la estadística neutrosófica.

El método de investigación neutrosófico es una generalización de la dialéctica de Hegel abordando que la ciencia no solo avanzará tomando en consideración las ideas contrarias sino también las neutrales. Su teoría fundamental afirma que toda idea:

< A > tiende a ser neutralizada, disminuida, balaceada por las ideas

<no A> = lo que no es <A>, <antiA> = lo opuesto a <A>

<neut A>= los que no es ni <A> ni <antiA>.

Cualquier proposición en cualquier sistema representará la verdad (T), la falsedad (F) y la indeterminación (I) de la declaración bajo consideración (González Ortega et al., 2019).

La neutrosofía construye un campo unificado de la lógica para un estudio transdisciplinario que traspase las fronteras

entre las ciencias naturales y sociales. Trata de resolver los problemas de indeterminación que aparecen universalmente, con vistas a reformar las ciencias actuales, naturales o sociales, con una metodología abierta para promover la innovación (Smarandache, Ricardo, et al., 2020).

Los conjuntos neutrosóficos generalizan los conjuntos difusos de Zadeh, los conjuntos intuicionistas difusos de Atanassov, entre otros. Los conjuntos difusos definen la pertenencia de los elementos a un conjunto mediante una función de pertenencia con imagen en [0, 1], donde 0 significa que el elemento no pertenece en absoluto al conjunto, 1 significa que el elemento pertenece totalmente al conjunto, mientras que un valor de verdad en (0, 1) significa una pertenencia parcial. El conjunto complemento se define por la función de pertenencia obtenida de restarle a la unidad la función de pertenencia del conjunto original. Por tanto, la función de pertenencia del conjunto y la de su complemento son dependientes entre sí (Leyva-Vázquez, Smarandache, & Ricardo, 2018).

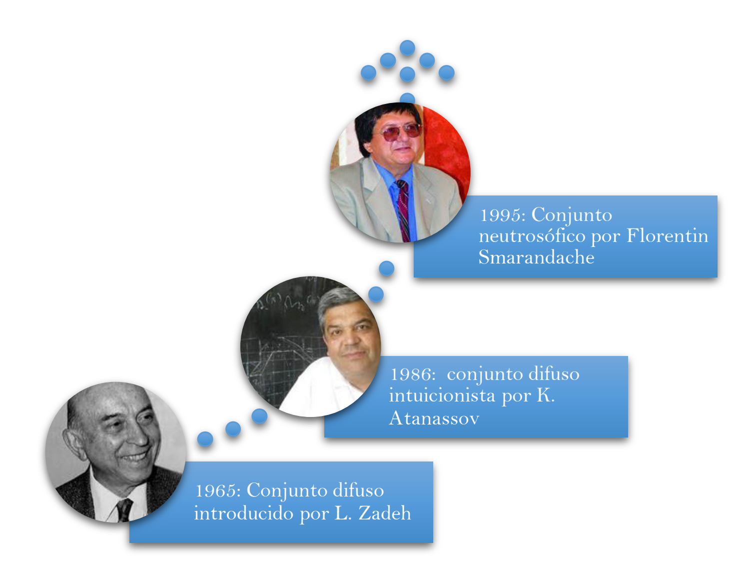


Figura Nº 01. Conjuntos neutrosóficos y sus antecedentes.
Fuente. Los autores

La lógica difusa generaliza la idea de conjunto difuso cuando se calculan valores de verdad sobre proposiciones lógicas. Posteriormente Atanassov introdujo los conjuntos intuicionistas difusos, donde se definen explícitamente dos funciones, una de pertenencia al conjunto y otra de no pertenencia (Vázquez & Smarandache, 2018).

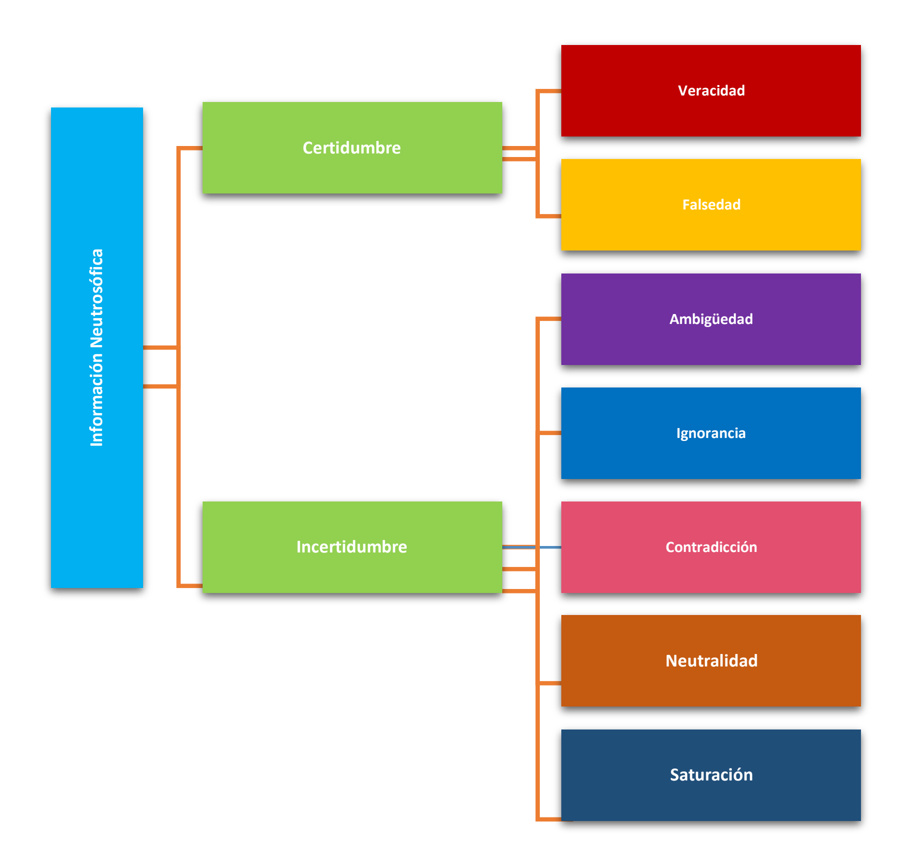


Figura Nº 02. Estructura de la información neutrosófica.
Fuente. Los autores

Los conjuntos neutrosóficos y por tanto la lógica neutrosófica incluyen explícitamente la indeterminación, para tener en cuenta los elementos indeterminados, debido a que la pertenencia de estos elementos al conjunto es desconocida, inconsistente, contradictoria, entre otros. A diferencia de los conjuntos anteriores,

las tres funciones definidas en los conjuntos neutrosóficos funcionan de forma independientes entre sí. Es por ello que los conjuntos neutrosóficos contienen una semántica más precisa que los otros, porque los valores de verdad dependen de tres elementos independientes entre sí, y no de uno o dos. Estas ventajas facilitan que la neutrosofía permita un modelado más adecuado de la realidad compleja y el desarrollo de múltiples técnicas con aplicaciones a la educación y la investigación (Gómez & Ricardo, 2020).

2. La realidad como sistema de acuerdo a la teoría de la complejidad

2.1. Definición de realidad o sistema

La realidad es todo aquel sistema existente, independientemente de la voluntad individual de algún sujeto cognoscente en particular, o aquel sistema existente gracias a la presencia del sujeto cognoscente.

En principio, la realidad en tanto sistema es una interrelación organizada de elementos que conforman una entidad o entidad globalizada en un contexto histórico determinado (Morin, Edgar, 1977, p. 123).

Los conceptos interrelación, organizada y globalizada de la definición de un sistema se complementan sin contradecirse y son esenciales en las definiciones dadas hasta el momento. El concepto interrelación implica necesariamente un conjunto de componentes o elementos del sistema relacionados entre sí, influenciándose unos con otro, dialécticamente, para conformar el todo o sistema. Sin estos componentes no es posible la existencia de algún sistema. Así, la escuela es un sistema conformado por un conjunto de componentes: maestros, alumnos, gestores, administrativos, local escolar, normas, documentos de gestión, etc. Cada uno de estos componentes, aparentemente independientes y distintos unos de otros, permiten conformar un sistema. ¿Se podría imaginar un maestro sin alumnos y así por el estilo? No; el sistema educativo de una institución educativa no podría ser tal sin alguno de ellos. No obstante, existen componentes de mayor importancia para el sistema frente a otros. Todo sistema entonces es una totalidad, pese a estar confirmado por componentes. Y este "pese" se refiere

a la posibilidad que cada componente posee sus propias peculiaridades, puede actuar fuera de este sistema, de manera independiente. El sistema trasciende las características individuales de sus componentes. Cada uno de estos componentes, al estar dentro del sistema, poseen el rasgo diferenciador del sistema de la institución educativa. Cada componente posee algún factor particular que le permite conformar y ser parte de un determinado sistema. El alumno como tal posee las posibilidades de aprender, de socializarse. Sin estas particularidades no podría ser parte del sistema. Asimismo, un maestro puede enseñar, aprender y socializarse. Y gracias a estas cualidades ambos puede interrelacionarse al interno del sistema institución educativa. Un sistema es una totalidad de elementos compuestos por partes que lo conforman, las cuales poseen de manera independiente sus propias características y las características del sistema total, en cuanto totalidad. Al respecto Morin dice: "La idea de unidad compleja va a tomar densidad si presentimos que no podemos reducir ni el todo a las partes, ni las partes al todo, ni lo uno a lo múltiple, ni lo múltiple a lo uno, sino que es preciso que intentemos concebir juntas, de forma a la vez complementaria y antagonista, las nociones de todo y de parte, de uno y de diverso (Morin, Edgar, 1977, p. 128). El conjunto de componentes del sistema institución educativa tienen su propia individualidad, lo cual permite distinguir a cualquier componente del sistema, distinto uno del otro; pero, al mismo tiempo, cada uno de estos componentes es dependiente del todo o sistema. Fuera del sistema no tendrían la particularidad que los constituye en un elemento fundamental dentro del sistema institución educativa. Un maestro, por ejemplo, es un miembro de la sociedad, en el sistema social. Es uno más de los ciudadanos. Pero dentro del sistema institución educativa su posesión es diferente, su función y su importancia es diferente. Esto es, cada componente dentro de un sistema adquiere cualidades distintas, únicas al interno del sistema. En ese sentido, existe una estrecha relación entre el todo y las partes; pero también cada parte es distinta al todo.

Para que un conjunto de componentes pueda conformar un verdadero sistema de interrelaciones entre

ellos necesariamente deben responder a una organización. Esto es, cada uno de los componentes interrelacionados del sistema posee una disposición, una ubicación o un rol en particular dentro del conjunto de los componentes. Esta ubicación le permite establecer determinadas relaciones entre los otros componentes, tal que puedan conformar un sistema armónico, produciendo una unidad compleja o sistema, dotada de cualidades desconocidas a nivel de cada uno de sus componentes individuales. Cada componente contribuye al sistema con sus particularidades, dándole al mismo una cierta peculiaridad diferenciadora. En ese sentido, los conceptos organización e interrelación permiten configurar cualquier sistema.

La organización permite unir de forma interrelacionada los elementos o individuos de un sistema y a partir de allí convertirse en los elementos de un todo. Es decir, la interrelación asegura solidaridad e independencia relativa a estas uniones o interrelaciones; además, asegura al sistema una cierta posibilidad de duración a pesar de las perturbaciones aleatorias, tanto internas como externas. La organización, pues, reúne, mantiene, produce, reproduce, transforma, gracias a las interrelaciones (Morin, Edgar, 1977, p. 126).

De acuerdo a lo manifestado, los conceptos sistema y organización están mediados o mediatizados por el concepto interrelación. El concepto sistema quedaría empobrecido, perdería su complejidad, si lo definiéramos únicamente por la relación todo-partes. En la noción de sistema han de entrar, pues, las interrelaciones entre las partes y la organización o disposición que estas interrelaciones producen (Soto González, Mario, 1999, p. 13). La institución educativa, como ya lo dijimos, tiene entre sus dos componentes fundamentales al maestro y al alumno. Estos para permitir al sistema ser tal necesariamente deben interrelacionarse entre sí. Pero no lo hacen de cualquier manera, lo hacen a través de un marco de normas y procesos establecidos. En este marco se manifiesta la interrelación; de otro modo la interrelación no cumpliría el fin de la institución educativa. Son la organización y los componentes quienes

permiten la interrelación y la conformación del sistema.

Las interrelaciones entre los elementos del sistema pueden ser de dos tipos: asociaciones, en la cual las partes conservan fuertemente su identidad; combinaciones cuando la unión de las partes implica mayor transformación del todo por influencia de las partes, de tal manera que los caracteres y propiedades fenoménicas resultantes, desconocidas en el nivel de sus partes componentes, es la unidad compleja o sistema. En el sistema institución educativa las combinaciones se realizan en la interrelación profesor – alumno; en cambio, en la interrelación profesor – infraestructura la interrelación solo es de asociación.

Al considerar la complejidad de los sistemas, es indispensable asumir su carácter histórico, es decir todo sistema se desarrolla en una época, en un marco temporal y espacial, siendo influido inevitablemente estas circunstancias. El sistema institución educativa está sujeta a las coyunturas sociales, culturales, económicas y políticas de su momento. La escuela pública peruana, por ejemplo, está sujeta a las normas dadas por el Ministerio de Educación, al nivel de inversión del Estado, al Sindicato del profesorado, a la globalización, a la tecnología informática actual, a las demandas de educación de la empresa privada, etc, etc. Cada uno de estos factores es de profunda influencia. Esto es, el sistema, si bien posee un modo propio de proceder, está también determinado por los factores externos de otros sistemas que le condicionan; por lo cual, está sometido a la incertidumbre y a la ambigüedad. Un sistema se comporta no solamente por el modo cómo está organizado, sino también por los factores externos que le influyen y se adicionan al sistema, se le integran y generan inevitablemente cambios en su interno.

En la relación entre los componentes del sistema y su historicidad, el conocimiento de cada componente y su ubicación dentro del sistema permite explicar la historia de ese sistema y prever su comportamiento futuro. Este aserto es particularmente cierto en los sistemas sociales. En la época colonial peruana, los hijos de curacas acudían a las llamadas Escuelas de Príncipes para ser formados

dentro de la mentalidad europea y española. Y esto solo era posible por la ubicación de estos dentro del sistema social de aquel entonces. Esto es, la identificación del componente del sistema dentro de su estructura general da una clara explicación de la historia del sistema y permite explicar también la historia del componente del sistema. Estos estudiantes pertenecían a una élite venida a menos, pero que serían útiles para los propósitos de la dominación colonial. Todo esto también permite concluir que todo sistema tiene una historia y tiene un futuro.

2.2. Características de la realidad o sistema

2.2.1. El rasgo hologramático o parte – todo – parte. Un sistema no es solo la suma de sus componentes, sino de cómo los componentes con sus propias peculiaridades al ser parte del sistema e interaccionar en el sistema generan un resultado cualitativamente distinto a sus características fuera del sistema.

Respecto a la característica hologramática del sistema debemos hacer dos precisiones. La primera, la parte es distinta del todo, pero siempre contiene la esencia del todo, aunque parcialmente. La segunda, la parte no contiene del todo al todo a no ser que la parte sea igual al todo (Morin, Edgar, 1977, p. 79). Por tal motivo uno puede reconocer las partes del todo, pero siempre estableciendo una relación de dependencia entre ambos. En el caso de la escuela y el individuo, cada uno de nosotros, como individuos, llevamos en nosotros la influencia de la escuela de la cual formamos parte (una escuela católica, será diferente en su formación a una escuela protestante o a una escuela laica); la escuela está presente en nosotros por medio de la ideología, la cultura, sus reglamentos, normas, etc. Pero, a su vez, cada estudiante no contiene todos los rasgos de la escuela, tiene sus propios rasgos, muy diferentes frente a los demás miembros de la escuela (Morin, Edgard; Ciurana, Emilio y Motta, Raúl, 2002, 2003, pp. 28, 29).

2.2.2. **Sinergia.** Todo cambio en algunos de sus componentes afecta a todos las demás y en ocasiones al mismo sistema. Todos los componentes del sistema son interdependientes. Esto es, la función de uno de los componentes influye y es influido por los demás, ello genera una realidad que supera la lógica lineal causa-efecto.

2.2.3. **Morfogénesis.** Todo sistema también se define por su tendencia al cambio (Bertalanffy, Ludwig von, 1976, pp. 39).

2.2.4. **La recursividad.** Un proceso recursivo es aquel cuyos productos son necesarios para la propia producción del proceso. Es una dinámica autoproductiva, autoconstitutiva y auto-organizacional.

Planteado este caso de manera más sencilla, las instituciones educativas son producidas por las interacciones entre individuos, pero las instituciones educativas, una vez producidas, retroactúan sobre los individuos y los producen a los tales. Las instituciones educativas forman en técnicas, competencias, valores, cultura en general, desarrollo de capacidades. Por su parte, la institución educativa, a través de los procesos educativos escolarizados o no escolarizados, afecta con sus valores de lo bueno y lo malo, las competencias productivas y otros. De este modo la institución educativa conforma al individuo; pero, si no existieran los individuos, la institución educativa no sería posible. Dicho de otro modo, los individuos producen la institución educativa, la cual produce a los individuos (Soto Ramírez, Juan, párraf. 05).

2.2.5. **La dialogicidad**. Dos componentes de un sistema, aparentemente antagónicos e indisociables, son en realidad complementarios en una misma realidad, ello condiciona la organización, en el orden de presuponerse, complementarse y oponerse, lo cual obliga al dialogo sistémico.

Para el caso del orden y el desorden, estos son dos conceptos antagónicos, el uno suprime al otro, pero, al mismo tiempo, en ciertos casos, colaboran y producen la organización y la complejidad. El orden establece regularidades, constancias, repeticiones, invariancias. El desorden comprende las agitaciones, las dispersiones, las turbulencias, las colisiones, las irregularidades, las inestabilidades, los accidentes, los ruidos, los errores en todos los dominios de la naturaleza y la sociedad. Así, por ejemplo, en la institución escolar hay un orden establecido, pero a su vez este orden se ve influenciado por el caos del medio sociocultural en la cual la escuela se halla. El orden y el desorden conviven en la escuela.

2.2.6. Entropía. Los sistemas tienden a conservar su identidad. No obstante que el sistema sufre cambios y variaciones por efectos de las relaciones entre sus componentes o del suprasistema, este tiende a equilibrarse para conservar su propia identidad (Bertalanffy, Ludwig von, 1976, pp. 39). Pese a los cambios permanentes en los sistemas educativos institucionales en su componente gestión, por ejemplo, o en las exigencias del medio sociocultural, estos permanecen y perviven como instituciones.

2.2.7. Finalidad. Los sistemas se orientan al logro de objetivos determinados, en el cual cada componente contribuye para su logro.

Las instituciones educativas se orientan al logro de finalidades y objetivos. Si no fuese así, no tendríamos institución escolar que sobreviva. En ese sentido, la gestión, los procesos pedagógicos y didácticos, la infraestructura y otros se interrelacionan de manera institucional para lograr su finalidad.

2.2.8. Equifinalidad. Las modificaciones del sistema son independientes de las condiciones iniciales. Un sistema puede alcanzar la misma meta al seguir diferentes rutas, estos están determinados por las condiciones iniciales o por la naturaleza de los

procesos. Una institución educativa puede lograr su finalidad a partir de sus condiciones iniciales o por efecto de haberse producido cambios en el proceso de su funcionamiento durante su gestión institucional.

Sin embargo, en cualquier sistema cerrado, el estado final está inequívocamente determinado por las condiciones iniciales. En cambio, en los sistemas abiertos, como son los sociales u orgánicos, si se alteran las condiciones iniciales o el proceso, el estado final cambiará también. En ellos puede alcanzarse el mismo estado final partiendo de diferentes condiciones iniciales y por diferentes caminos (Bertalanffy, Ludwig von, 1976, p. 40).

2.2.9. Equipotencialidad. Permite a los componentes restantes asumir las funciones de las partes extinguidas por algunas coyunturas en el sistema.

Si cambia o se elimina algún componente de la gestión educativa, por ejemplo, como una coordinación o una subdirección, otro componente puede asumir sus funciones, de este modo, se evita que el sistema colapse.

2.3. Clases de realidad o sistema

2.3.1. Realidad absoluta y realidad coexistente

En la definición de la realidad se han presentado dos tipos de ella. A la realidad existente primera, independiente del sujeto cognoscente, se le llama realidad absoluta; esta es, sin que el sujeto pueda evitarlo, está ahí esté o no esté un individuo. Se manifiesta en los fenómenos naturales, los sucesos sociales. A la existencia segunda se le llama realidad coexistente, pues depende de un sujeto para su presencia, como es el caso del propio mundo subjetivo de un individuo. Y para esta realidad sí es necesaria la presencia del sujeto; sin embargo, la subjetividad de otros existirá sin la suya, pero solo podrá ser aprehendida a través de la racionalidad, en tanto la conducta observable solo será acción del individuo y no su subjetividad. Estas dos manifestaciones, siendo

reales, son distintas en sí mismas y distintos los modos cómo el individuo los capta. La primera necesita de los sentidos para reconocerla como tal; la segunda de la inteligencia.

Tanto la realidad absoluta como la realidad coexistente se manifiestan como sistemas mayores y sistemas menores. Para el caso de la célula, una realidad absoluta, por ejemplo, es un sistema, pues posee componentes, interrelación, organización y un contexto situacional. A su vez, este sistema pertenece a otro sistema mayor llamado órgano y este último pertenece a un sistema orgánico y así sucesivamente. Un sistema se halla dentro de un sistema mayor, en una relación siempre concéntrica. Por su lado, un sistema coexiste bien puede ser el amor; este se presenta como un sentimiento, pero en realidad es un conjunto de sentimientos y hasta pensamientos y creencias; el amor, a su vez, forma parte del sistema denominado afectos. Esta última forma parte del sistema cognitivo y así sucesivamente. Ambas realidades pueden ser sistemas o formar parte de un sistema mayor.

2.3.2. Sistema y suprasistema o metasistema

Para poder entender esta relación entre un sistema mayor y otro menor, es favorable asumir el concepto suprasistema o meta sistema. Al concepto suprasistema se lo establece como un sistema mayor dentro del cual conviven otros sistemas menores, de manera integrada e interrelacionada para conformar la realidad como unidad mayor. En este orden de reflexión es importante establecer que se va generando un fenómeno de escalamiento entre los sistemas y unos pueden contener a otros que serían valorados como subsistemas. Para el caso del sistema compuesto por la institución educativa, bien puede formar parte de un sistema mayor, como es el caso del sistema de la educación local que agrupa a un conjunto de instituciones educativas.

Pero, qué ocurre cuando este último se inserta al sistema de la educación nacional como parte del sistema social. Para este caso, el análisis de un sistema

dependerá de la intención del sujeto cognoscente, del nivel de organización al cual trata de alcanzar, a partir de las relaciones e interrelaciones de sus elementos que le dan el sentido a la unidad a la cual estudia. De hecho, cada sistema se relaciona con otro y a su vez pertenece a un sistema mayor. Entonces, el concepto suprasistema es útil para realizar análisis a niveles diferentes, pero siempre bajo iguales principios lógicos.

Como se observa el conjunto de sistemas puede integrarse dentro de un sistema mayor. Y así se podría ir a sistemas mayores, indefinidamente, nivel tras nivel. Pero en grado de análisis llegamos a la conclusión que ningún sistema es capaz de auto-explicarse totalmente a sí mismo ni de auto-probarse totalmente. Es decir, basta con explicar un sistema para saber que este se relaciona con otro sistema mayor, pues este proceso explicativo no podrá ser indefinido. Llevado a nivel educativo, todo objeto orgánico u objeto físico se encuentra dentro de un sistema, no se lo puede entender como un ente estático y perfecto, sino un ente en permanente cambio, autorganizándose, cuando es orgánico. Este principio epistemológico es fundamental para entender la complejidad y el caos de la realidad.

Para el caso particular de una institución educativa, objeto de estudio de las Ciencias Sociales, en tanto realidad se manifiesta siempre como proceso dinámico y cambiante, mucho más que la realidad de los fenómenos y seres de la naturaleza. Esta particularidad es fundamental para establecer la relación entre un suprasistema y un sistema menor.

2.3.3. Sistema abierto y sistema cerrado

Un sistema abierto se caracteriza por mantener sus fronteras abiertas con los otros sistemas coexistentes en la realidad, con quienes comparten intercambios de energía e información.

Todo organismo viviente es ante todo un sistema abierto. Se mantiene en continua incorporación y eliminación de materia, constituyendo y demoliendo componentes, sin alcanzar, mientras la vida dure, un

estado de equilibrio químico y termodinámico, sino manteniéndose en un estado llamado uniforme que difiere de aquel. Tal es la esencia misma de ese fenómeno fundamental de la vida llamado metabolismo, los procesos químicos dentro de las células vivas (Bertalanffy, Ludwig von, 1976, p. 39).

En un sistema cerrado hay muy poco intercambio de energía e información con los otros sistemas de la realidad.

3. El sistema educativo de acuerdo a la teoría de la complejidad

3.1. Definición del sistema educativo

Es un sistema sociohistórico cuyo propósito fundamental es formar al ser humano de una determina comunidad, de manera individual y social, a través de la interacción entre un aprendiz y un enseñante, tanto en el ámbito escolarizado como en la interacción sociocultural (Academia de Ciencias de la URSS, 1975, p. 218).

Antes de pasar a analizar cada uno de los aspectos de la definición arriba presentados, precisaremos que un sistema educativo puede ser visto como un sistema educativo nacional, un sistema educativo regional, un sistema educativo local, un sistema educativo institucional. Cada uno de estos puede ser una unidad de análisis (Covarrubias Moreno, Óscar Mauricio, 2000, p. 21). Al asumir esta realidad, se plantea por el momento un discurso académico alrededor del sistema educativo nacional. Más adelante veremos al sistema educativo institucional, de una escuela en particular.

En lo referido a la formación mencionada en la definición, caracterizamos a esta como el acto educativo por el cual un sujeto aprendiz participa, por voluntad propia o por circunstancias de nacimiento en una cultura y sociedad (aunque aquí también la voluntad es un fenómeno central, pues no hay acción educador sin un educando dispuesto), en un proceso para ir de un nivel de desarrollo determinado a otro nivel de desarrollo más elevado, gracias a sus motivaciones internas y a la participación de un enseñante y de los gestores del proceso formativo. Esto es así por cuanto el ser humano es un ser perfectible por naturaleza, marchando de manera

indefinida del ser al deber ser (Orozco Silva, Luis Enrique, 2016, pp. 175 – 177).

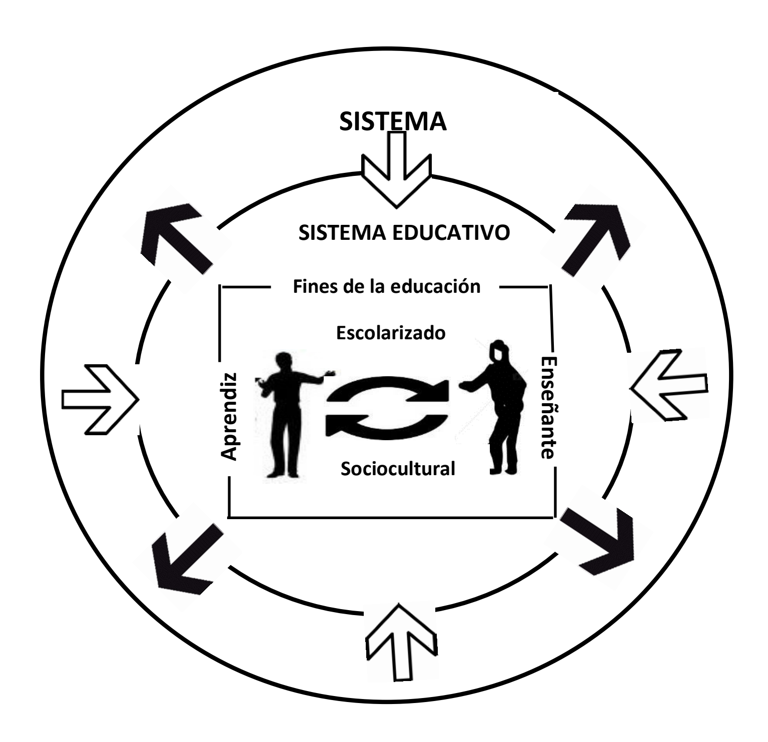


Figura Nº 03. El sistema educativo
Fuente. Los autores

A este proceso formativo de permanente perfeccionamiento Walter Peñaloza en su Currículo integral lo llamaba "hominización"; proceso a través del cual el individuo se convierte en un ser humano pleno, desarrollado integralmente, en cada una de sus dimensiones. La naturaleza humana es en sí perfectible y todo proceso educativo lo sabe desde el momento mismo que un sujeto perteneciente a la especie humana se somete a este proceso de perfeccionamiento.

La educación, en su más amplia acepción (no como proceso que se cumple únicamente en la escuela, sino también –y muchas veces preponderantemente– en el grupo humano) intenta que se desenvuelvan en cada educando las

capacidades y características propias del ser humano. Es decir, intenta que el hombre sea realmente hombre. En tal virtud, es un proceso de hominización (Peñaloza Ramella, Walter, 2005, p. 97).

Por otro lado, de acuerdo a la definición en análisis, el concepto sistema educativo tiene dos formas de manifestación: escolarizado y de interacción sociocultural. Analicemos cada manifestación. Primero iniciaremos el análisis desde el plano escolarizado. Luego lo realizaremos en la interacción sociocultural.

En cuanto manifestación escolarizada, el sistema educativo se halla conformado por componentes interrelacionados en una determinada institución educativa. Pero, ¿cuáles son los componentes de este sistema? Para John Dewey (1944, p. 26) los factores componentes fundamentales para desarrollar el proceso educativo son: un ser no maduro, ciertos fines sociales y los valores encarnados en los adultos. De la interacción de estos tres elementos surge el acto educativo, el acto formativo. Sin embargo, esto es parcialmente cierto, pues en esta interacción educativa institucionalizada participan también un sistema de gestión y administración en diferentes niveles, los planes y programas, los gestores educativos, los padres de familia, las normas institucionales, los materiales didácticos, la evaluación, la teoría pedagógica y didáctica, el sindicato magisterial, etc. Asimismo, el sistema educativo no está al margen de los otros sistemas que le son contexto, de ellos recibe determinante influencia, y también influye sustancialmente. Estos son la naturaleza, la sociedad, la cultura, la política, la economía, las instituciones sociales diversas, el Estado, los medios de comunicación masiva, las corrientes ideológicas, los cambios en la tecnología de la comunicación y la informática, las investigaciones educativas, los paradigmas y corrientes pedagógicas, etc, etc.

De todos los variados componentes de un sistema educativo determinado es indudable que los tres señalados por John Dewey sí son los fundamentales para el funcionamiento de todo sistema educativo. De la

interrelación de estos componentes se alcanza la aspiración del proceso educativo: la formación humana. Sin embargo, si bien todo sistema educativo requiere fundamentalmente la presencia de un aprendiz, un enseñante y un fin educativo socialmente establecido, este solo adquieren sentido en un contexto sociohistórico, dentro de un sistema mayor o suprasistema. El sistema educativo no es independiente del contexto sociohistórico en el cual se inserta. Para Dewey la educación se relaciona con el sistema sociohistórico solo para reproducirlo; la influencia es unilateral de afuera del sistema hacia dentro, nunca desde el sistema educativo hacia afuera para transformarlo. La educación se manifiesta, pues, ante la presencia de estos tres componentes y el modo cómo se interrelacionan adecuadamente para producir el acto formativo. A diferencia de los sistemas naturales, el sistema educativo no es un fenómeno aislado, abstraído. Más bien responde compulsivamente a las circunstancias en la cual se realiza como sistema.

Un aprendiz cualquiera es un componente esencial del sistema educativo. Es un componente fundamental en tanto sin él no podríamos concebir ningún sistema educativo. Este componente posee sus propias características diferentes de los otros componentes del sistema educativo: es un ser individual, multidimensional y con voluntad propia. En tanto ser individual es distinto a otro miembro de la especie humana, sin dejar de tener ciertos rasgos propios de la especie; como ser multidimensional posee una espiritualidad, una afectividad, una naturaleza biológica, unos rasgos socioculturales y una racionalidad de un ser individual; y, por último, también es capaz de autodeterminarse, de tomar decisiones propias, pese a la influencia del contexto sociocultural en el cual habita. Y estos rasgos le permiten constituirse en un ser particular, único dentro del sistema educativo y al mismo tiempo cada uno de estos rasgos propios le permiten ser parte de un sistema educativo. Así, gracias al sentido espiritual dado a su vida, a su visión espiritual trascendental de ser educado, la educación adquiere un valor para el individuo. De otro modo, si sabemos de la finitud de la vida humana, de nuestra

próxima muerte, qué sentido tiene educarse y buscar perfeccionarse. Solo el sentido espiritual nos permite valorar el ser educado, el hecho de querer trascender le da sentido al aprendizaje. Dentro de esta misma lógica, la armonía interna, la paz consigo mismo y con la deidad es determinante para aprender. Estar satisfecho de sí mismo, en equilibrio, entender nuestra relación con una deidad a la cual estamos sujetos nos vuelve valiosos ante el Cosmos y la vida. Y así con cada una de las particularidades del educando. Y al igual que la espiritualidad es un rasgo general de ser aprendiz, los son también sus otras dimensiones. En ese sentido, la espiritualidad sin el componente orgánico resulta un sin sentido. Cómo se puede aprender sin los sentidos, cómo adentrarse en la espiritualidad sin la salud debida, cómo aprender sin las condícenos neurológicas necesarias. Es un despropósito decir que lo espiritual es antes que lo corporal. Razón tenían los griegos al afirmar "Mente sana en cuerpo sano", sobre todo en lo referido al acto formativo. Y así podríamos seguir reflexionando con cada dimensión humana en el acto educativo. Cada dimensión forma parte del todo o sistema; cada parte tiene su independencia y, a su vez, conforma un componente dentro del sistema, adquiere un valor determinado dentro del todo. Pero al mismo tiempo este estudiante fuera del sistema educativo será distinto a cuando forma parte de este sistema. Al ser parte, por ejemplo, del sistema económico su espiritualidad y cada una de sus características asumen otros modos, otros roles. Esto es, cada componente del sistema educativo adquiere ciertas funciones para permitirle ser parte de este sistema, pero al mismo tiempo posee sus propias características, pertenezca o no a este sistema (Morin, Edgar, 1977, p. 126; Soto González, Mario, 1999, p. 13).

Son los rasgos generales de un aprendiz los que le dan la posibilidad de ser parte de un mismo sistema educativo. Esto es, el aprendiz posee rasgos particulares que le dan su individualidad (como la espiritualidad), pero también posee rasgos que le permiten conformar parte de un sistema educativo determinado, como son los rasgos socioculturales. Precisamente los rasgos socioculturales de un estudiante ecuatoriano le permiten ser parte del

sistema educativo ecuatoriano.

En ese sentido, cada una de las dimensiones del aprendiz estará articulada a su vez con los rasgos generales socioculturales presentes en los otros componentes del sistema educativo. De esta relación de los rasgos particulares con los rasgos generales de los componentes del sistema podemos explicar la unidad en medio de la diversidad, de cómo el todo está en cada parte o componente y cómo el todo está conformado por las particularidades de las partes o componentes.

Por su parte, el componente maestro posee semejantes características, en tanto ser humano como el estudiante. Es un ser individual, multidimensional y con voluntad propia. Y también como ser multidimensional su espiritualidad le es consustancial. Entones, por qué es un componente distinto. Particularmente por su individualidad y por su función dentro del sistema. Mientras el estudiante aprende, el maestro enseña; mientras la razón espiritual del estudiante está en trascender a través de la cultura; el maestro trasciende a través del desarrollo del estudiante y de su propio desarrollo. Y así por el estilo. Ambos componentes poseen función distinta y al mismo tiempo son complementarios entre sí. No puede estar presente uno de ellos y el otro ausente. Esto es, para que ambos formen parte del sistema necesariamente deben interrelacionarse entre sí. Si no hay interrelación no hay sistema.

A esta interrelación recibe el nombre de funciones. Esto es cada uno posee roles, poseen desempeños a favor de la existencia del sistema educativo. Y esa interrelación solo se podrá dar al interno de una organización del sistema. De otro modo podría ser un caos. Entonces, las interrelaciones o funciones se manifiestan al interno de una organización. Gracias a esta organización es posible el proceso formativo. El sistema educativo de un país se ordena desde el Ministerio de Educación, las unidades de gestión intermedias regionales y locales, la propia institución educativa, hasta el aula donde se desarrolla de manera concreta el proceso formativo en la interrelación profesor

– alumno. Sin una estructura administrativa y de gestión, sin estamentos de colaboración, sin recursos financieros, sin materiales educativos, sin un tiempo establecido, sin horarios, sin documentos para relacionar cada instancia de administración, sin leyes, normas y principios para el ordenamiento, etc no es posible imaginar el proceso formativo.

Así pues, para que en el sistema educativo los componentes profesor y alumno se relacionen de manera armónica es necesaria la presencia de una organización al interno del sistema. Así, la interrelación profesor – alumno se establece en un marco de roles y responsabilidades asignadas. El profesor, como adulto profesional, deberá planificar el proceso formativo, orientar, y desarrollar cada una de las dimensiones del aprendiz. El estudiante deberá cumplir con sus deberes, esforzarse disciplinadamente por alcanzar los niveles más exigentes de la formación, respetar y apreciar el esfuerzo humano de un adulto mayor por humanizarle y así por el estilo.

Si un sistema educativo no tuviese una organización los cambios imprevistos fuera del sistema no podría ser adecuadamente asimilados y posiblemente terminarían con el sistema. De modo que, los conflictos inevitablemente entre seres humanos al interno del sistema no podrían solucionarse y el sistema finalizaría colapsado. Igualmente, ¿sin organización cómo se podría desarrollar y perfeccionar al sistema? Todo proceso de cambio, toda solución de conflictos, todo nivel de desarrollo se logra gracias a la organización.

Respecto al componente fines educativos, estos son los propósitos formativos deseables, a largo plazo, como rasgos educados en los sujetos estudiantes. Responden a las aspiraciones ideológicas y políticas, necesidades y problemas propios de una determinada comunidad. A partir de esos perfiles, condensados en enunciados orientadores surgen los principios y normas para la interrelación entre profesor y alumno al interno del sistema; se establecen los modos cómo se gestionará el proceso formativo en todas sus instancias; se deciden las

políticas estatales en la administración del sistema; el modo cómo participarán los padres de familia; los parámetros para la participación a favor o en contra de las políticas educativas del sindicato magisterial; las decisiones respecto al tipo de recursos financieros y económicos requeridos para el logro de los fines.

Por un lado, los fines surgen desde el Estado, es el reflejo de las condiciones políticas de quienes detentan el poder; por el otro, el Estado y todos los demás componentes, también surgidos desde el Estado, se orientan a partir de estos fines. Por eso los fines constituyen el otro componente esencial en el sistema educativo. Todos los demás componentes mencionados están relacionados con el Estado, son adjuntos a los fines del sistema educativo. Pero todos ellos necesarios en la existencia de un sistema educativo.

Los componentes estudiante, maestro y fines educativos se interrelacionan en la organización del sistema educativo. Sin embargo, este sistema educativo no se da solo, aislado, independiente del contexto sociohistórico. Cada componente se particulariza de acuerdo a la influencia de este contexto. La espiritualidad de un estudiante en una sociedad esclavista como la griega antigua, será distinta a la de una sociedad democrática griega actual. Los fines educativos en esta sociedad pasada diferirán de esta sociedad actual. Lo mismo para el caso del maestro. Los contextos determinan los modos de cada componente, lo condicionan.

En realidad en cualquier sistema educativo cada componente está interrelacionado con su medio social, cultural, económico, político, tecnológico, ideológico, axiológico de manera determinante. No es posible comprender cualquiera de los componentes de un sistema social aislado de su contexto. Para Dewey el sistema social es indiferente a un individuo; para nuestra idea, el contexto es consustancial al sistema educativo. En realidad Dewey responde a una visión ideológica funcionalista, en el cual la educación es un mecanismo de estabilización y movilidad social; dentro de su lógica la educación debería

ser solo vista en sentido del aprendizaje práctico, de la utilidad del saber para mantener los procesos sociales estables. Para él la educación no debería transformar la sociedad, solo reproducirla.

Así, como ejemplo de cómo el contexto afecta al sistema educativo, la educación en la época inca ecuatoriana estuvo orientada a justificar al sistema ideopolítico de dominación de una élite sobre la mayoría desposeída; posteriormente la educación española buscó respaldar la presencia del rey como amo indiscutible de estos lares, por designio divino. La política del contexto ha determinado el qué enseñar, el cómo enseñar y el para qué enseñar: los fines educativos. Y esto en nada ha cambiado. La escuela ahora justifica el neoliberalismo, sus valores. La educación como sistema está influenciado por los sistemas externos.

Pero, curiosamente, como sistema la educación también influye en los otros sistemas. La influencia no es solo de afuera hacia adentro, sino también desde dentro del sistema educativo hacia el contexto sociohistórico. Contrariamente lo predicado por el marxismo de las décadas pasadas, ahora está bastante claro esa interacción dialéctica entre el sistema educativo y el contexto sociohistórico. Para el caso de Ecuador, la independencia del poder español se generó entre los grupos de ilustrados, quienes bebieron del pensamiento liberal francés para idear una nueva sociedad, libre de España, ello condujo a la revolución de la independencia. Las ideas de libertad y justicia calaron hondo en los próceres y los libertadores. ¿Cómo no pensar en Bolívar y en sus maestros Andrés Bello y Simón Rodríguez trasmitiéndoles los valores de la libertad y la justicia? Como sistema la educación es influenciada, pero también influye en los otros sistemas.

Al analizar la educación como un proceso de interacción sociocultural. Muy a pesar que el aprendizaje es en sí un fenómeno individual, no es un proceso etéreo que se realiza al margen de la realidad sociocultural de los individuos. La educación se manifiesta cuando las generaciones adultas, sea un maestro profesional o un maestro espontáneo, transmiten conocimientos, aptitudes

intelectuales, estructuras paradigmáticas para pensar y sentir, hábitos, destrezas, competencias, saberes académicos, valores espirituales, una cosmovisión del mundo, métodos para la producción económica, procedimientos técnicos para realizar un acto creativo: el saber objetivo creado en miles de años por la civilización humana. No solo los maestros profesionales enseñan. Enseña el abuelo, el padre de familia, los vecinos, los pares, los expertos albañiles a sus aprendices, el pastor evangélico, el locutor de radio, el cantante, el poeta y miles y miles de personas con las cuales los seres humanos se relacionan en la atmósfera de la vida social en la cual cohabitan. La sociedad toda actúa como maestra.

A esta otra forma de transmisión educativa se le ha denominado educación como interacción social, por cuanto no responde a programas, tiempos previstos, sistemas de evaluación, metodologías, horarios. En ella participan los padres, los pares, la gente del entorno, los medios de comunicación y los políticos. La educación no se agota en el sistema educativo. Empieza en la familia y se realiza en todo espacio y a lo largo de la vida. Los familiares y amigos son trasmisores de conocimientos, los adultos comunican valores, modos de ser y pensar e influyen de manera decisiva en los niños. Los medios de comunicación masiva son maestros informales, pues trasmiten de manera sostenida y hasta sistemática una visión de la vida y el mundo. Analizar la educación durante un momento político determinado implica evaluar el contexto creado por la ideología, el intercambio de ideas, los valores y las actitudes ejemplarizantes o anti-ejemplarizantes desplegados por la dirigencia política y el aparato burocrático. De ese modo, cuando el estudiante llega a la escuela es poseedor de un increíble cúmulo de conocimientos aportados de manera no escolarizada.

Para el caso de los medios de comunicación masiva, específicamente la televisión y el Internet, se han convertido en un ama insustituible de niños y jóvenes, reemplazantes de los padres. Estos medios no solo se encargan del cuidado del niño, le trasmiten valores (antivalores), le proporcionan una cultura audiovisual, un

modo de ser como persona, medios de procesamiento cognitivo distintos a las generaciones anteriores. Curiosamente la escuela actúa de espaldas a estos medios por ignorancia supina o por descuido institucional. Sin embargo, la televisión e Internet son valiosas herramientas para el crecimiento y el desarrollo de los aprendices.

En realidad, ningún sistema educativo, sea escolarizado o de interacción sociocultural, es independiente del propósito formativo de la educación. Por eso es discutible la clasificación de "sistema educativo desescolarizado", pues en verdad este también está respondiendo a un sistema de enseñanza – aprendizaje a través del llamado currículo oculto. Denominamos currículo oculto a aquel proceso educativo que forma a las personas de una comunidad según sus condiciones socioeconómicas y sus intereses. Con este propósito transmiten sus enseñanzas en las interrelaciones sociales, económicas, políticas y culturales; norma el comportamiento individual para favorecer a un sistema socioeconómico. Se llama le “oculto” porque no está expresado, pero existe como un verdadero sistema de enseñanza – aprendizaje. Sin embargo, debemos tener cuidado con suponer a este modo de transmisión cultural incoherente con los propósitos de la escuela. Son perfectamente coherentes en su finalidad educativa. Si hubiese tal incoherencia, la escuela tiene mayores posibilidades de imponerse, gracias a la mayor sistematicidad de su actuación (Guedez, Víctor, 1980, p. 18; Arnaz, José, 1990, pp. 9,10).

Bajo estas influencias escolarizadas y socioculturales, un sujeto aprendiz entra en relación directa con la realidad natural del entorno, la sociedad, la cultura, la economía, la política y su propio mundo interno. De ellas se informa y asimila estos datos para convertirlos en parte de su subjetividad individual. Sus sentidos, su racionalidad, la lengua y la tecnología son usados como medios para conocer esas realidades en las cuales se desenvuelve. Mucho de su aprendizaje no solo está ligado a sus experiencias sensoriales y racionales inmediatas con la realidad, sino también a la trasmisión del conocimiento acumulado desde miles de años atrás por la comunidad

humana y su propia comunidad cultural en particular. Estos conocimientos le son transferidos por los maestros y los adultos de su comunidad, individuos mediadores. Estos, a través de la lengua, de los medios técnicos y su saber didáctico le trasmiten al menor todo cuanto la cultura y ellos han logrado sistematizar como saberes. En realidad la escuela ha sido creada para trasmitir la cultura de su grupo comunitario y de la civilización humana en general. Sin cultura no se hace necesaria la educación escolarizada ni la formación sociocultural. La generación y la trasmisión del saber cultural es la esencia de la escuela y del contexto sociocultural.

Todos los contenidos educativos son comunicados a través de medios escolarizados, creados a propósito para este fin, o a través de las interrelaciones diarias, en nuestra convivencia familiar, a través de los medios de comunicación masiva e incluso a través de los comportamientos inconscientes que los adultos muestran sin proponérselos. Por supuesto que estos contenidos son valorados por los miembros de una sociedad específica y motivados para su aprendizaje, estos responden a la forma de mirar el mundo por parte de los individuos, a su concepción de la vida. La educación nace y es garantía de la supervivencia y progreso de la sociedad. La educación es parte de la realidad social y como tal está en relación con todos los elementos de esa realidad, de estos recibe influencias y también hacia ellos proyecta inquietudes. Esta connotación social hace que no sea un proceso divorciado de su contexto, sino vinculado con todo el sentido de la dinámica histórica.

Este saber objetivo dado en el contexto sociocultural, en la interacción diaria, de manera espontánea, al pasar al individuo en forma de aprendizaje se transforma en un saber subjetivo. Por eso nosotros concebimos a la educación como un hecho interhumano por el cual los individuos enriquecen su mundo interno a partir de la comunicación de los mayores a los menores; pero también de los menores hacia los mayores, de manera dialéctica. No solo enseñan los maestros, enseñan también los estudiantes; no solo enseñan los adultos, enseñan también

los menores de edad, sobre todo en esta era de la información y la informática (Salazar Bondy, Augusto, 1975, p. 10).

La formación, el perfeccionamiento por la enseñanza – aprendizaje, es siempre un proceso interno desarrollado en el aprendiz, ocurre con el concurso de todas sus dimensiones humanas. Gracias a esto proceso intencional, socializado y voluntario el saber objetivo, aquel creado por el esfuerzo social de miles de generaciones, históricamente acumulado se trasmite a un miembro de una sociedad y cultura determinada para su asimilación, recreación y contribución al desarrollo creativo de este. Este proceso sencillamente ocurre al interno del estudiante. En ese sentido, ese saber objetivo se convierte en saber subjetivo en el individuo, al cual se denomina aprendizaje. Este saber objetivo se produce por acción de un enseñante, de un proceso instruccional y de un conjunto de acciones socio – institucionales que activan y posibilitan el aprendizaje. Este saber subjetivo es único y particular, pero necesariamente parte de un saber socializado, objetivo.

El circuito del aprendizaje termina cuando el aprendiz pasa a la etapa tercera de un saber objetivado, cuando se convierte en una práctica social, en procesos técnicos para actuar sobre la realidad, sobre la naturaleza, sobre la sociedad o sobre sí mismo como individuo, mejorando perfeccionando, desarrollando. Sin embargo el aprendizaje puede quedarse en la segunda etapa. Por supuesto lo deseable es pasar a esta tercera etapa, particularmente cuando se trata de un proceso de formación profesional. Alrededor de esta tercera etapa se ha discutido de manera permanente en la historia de la Pedagogía. Algunos y enfoques han dan centralidad a la realización práctica del proceso de aprendizaje (conductismo, la Escuela Nueva, enfoque por competencias, etc); en cambio otros han focalizado sus expectativas en el saber teórico acumulado, en el desarrollo de la racionalidad antes que a la propia utilización del saber. Desde nuestro punto de vista, estos aspectos son momentos de un mismo fenómeno, pues el

aprendizaje debe ser también práctico, servir para mejorar la calidad de vida individual y social, Una escuela alejada de la vida de los sujetos educados no tiene un sentido histórico. La educación es un fin en sí misma, pero es también un medio. Lamentablemente en los últimos años la educación es vista más como un fin, por influencia directa del neoliberalismo. Como fin la educación es un derecho, pues permite el desarrollo pleno del ser humano, su felicidad (Chiroque Chunga, Sigfredo, 2009, p. 402).

Por su parte, todo acto educativo se encuentra mediado por diversos recursos culturales para facilitar el proceso formativo. La lengua, la tecnología informática, la tecnología de los medios audiovisuales, los materiales sensibles, los instrumentos del pensamiento, las propias manifestaciones de la naturaleza. Todos ellos elementos intermediarios, objetivos, de profunda influencia en la formación humana. La presencia actual de los medios informáticos, por ejemplo, condicionan nuevas formas de relación humana, nuevos valores, nuevas conductas, nuevas sensibilidades. Igual con el uso de la lengua como instrumento para la abstracción, la criticidad y la reflexión profunda. Los mediadores del proceso formativo son factores de honda influencia en la conformación de un ser humano en una época.

En el acto formativo los individuos comparten aprendizajes objetivos y subjetivos. Los saberes objetivos trasmitidos, asimilados y recreados son las técnicas, los procedimientos productivos, los modos de comportamiento esperado y otros. Junto a estos aprendizajes objetivos se hallan otras realidades subjetivas: las dimensiones cognitivas, afectivas y espirituales. No solo se aprende una teoría, procedimientos productivos, técnicas, sino también formas de pensar, la espiritualidad religiosa, la trascendencia a través de la vivencia de valores, a sentir, a amar y hasta a odiar. Los procesos cognitivos, los afectos, la visión espiritual de la vida son aprendizajes subjetivos de semejante o mayor valor a los otros aprendizajes objetivos.

En este acto educativo los sujetos de la educación no solo responden a las circunstancias de sus propias realidades socioculturales objetivas; sino también a sus propias subjetividades y sus contextos individuales. Si bien como seres humanos aprendices y maestros comparten el mundo sociocultural heredado y en el cual cohabitan, también cada uno posee su propia historia individual, su propio nivel de desarrollo en su ser multidimensional. Un maestro evangélico, amante de la vida, profundamente motivado para dar de sí a otros seres humanos ha desarrollado su dimensión espiritual y su influencia en quienes forma será espiritual. En la interrelación formativa escolarizada se amalgaman las individualidades y sus contextos históricos. Por eso decíamos que parte del sistema educativo es de la interacción sociocultural.

En tanto la educación es un fenómeno cultural y social, las coyunturas del presente han traído nueva situaciones antropológicas a la escuela. Una de ellas es la presencia de fenómenos interculturales y multiculturales en el aula, creados por la increíble movilidad humana de los últimos años, la presencia de diferentes grupos por efectos de migraciones internas o externas, resultado de las persecuciones políticas, religiosas, la discriminación o buscar mejores oportunidades ante la pobreza como consecuencias de los crasos errores económicos de sus gobernantes. Estos fenómenos llevan a reflexionar sobre cómo la educación del siglo XXI debe sortear los escollos de una visión cultural unidimensional e intolerante.

Pero no solo se presentan los problemas culturales, sino también otros de carácter social por efectos de los mediadores informáticos. Estos han traído múltiples contradicciones: promueve el aprendizaje de conocimientos antaño inalcanzables, pero genera la inseguridad de estar adecuadamente educados, ante la inconmensurable información incrementada a diario en la Red; desarrolla procesos de socialización dinámicos y diversos, pero ha generado pérdida de valores y de identidades regionales y nacionales; permite el aprendizaje en términos personales, pero ha creado condiciones para el aprendizaje colectivo; democratiza la

asimilación de la información, pero elitiza la construcción de los mensajes por la necesidad de alfabetización informática; al académico le da la oportunidad de estar informado, pero al usuario común le pierde en mensajes frívolos y simplistas; desarrolla la cognición compleja a través de una lógica multivalente por la multimedia y el hipertexto, pero puede sumir a la persona en la cognición simple y lineal. Si la educación escolarizada no comprende las nuevas circunstancias de Internet y la informática y se dedica al uso simplista de esta tecnología como medio parecido a la pizarra es seguro que se encuentra de espaldas a la formación humana, y sede espacio ante las nuevas formas de educación dada en el ámbito sociocultural.

Por otro lado, siempre en el plano socioantropológico, si bien la escuela como ente social tiene el encargo de asimilar, conservar y trasmitir el saber, entonces necesariamente debe enseñar a los estudiantes cómo apropiarse afectiva y cognitivamente del saber a través de la investigación o la asimilación del saber trasmitido directamente. Es decir, el saber es un eje central para la escuela, su trasmisión y su asimilación determina la esencia de su quehacer. Pero, en la sociedad moderna el saber ha sido relegado por la prédica pragmática y hedonista de aprender lo que sirve y lo que es entretenido. En la sociedad del presente, el saber escolarizado ha adquirido sentido por su funcionalidad y no como un valor en sí mismo, volviéndose difícil enseñar al saber abstracto y enseñar a asimilarlo. Un estudiante rodeado por un saber facilista, hedonista, pragmático y con medios que le dan casi asimilado el conocimiento, impedido de un procesamiento profundo, acrítico ya no está interesado en la disciplina para aprender, en la autodisciplina para dominar ese saber de por sí complejo. Como se sabe, el conocimiento de por sí es complejo y requiere especiales condiciones, tanto de los que enseñan como de los que aprenden. Sin embargo, en la escuela actual se presenta una especie de populismo cognitivo, bajo el sueño de la democracia a través de la educación. La naturaleza del saber profundo ha sido desde sus orígenes profundamente elitista y así lo seguirá siendo, pues requiere disciplina y

aptitudes para alcanzarlo y no todos lo tienen. Las posibilidades de acceso al saber deben ser democráticas, pero las escuelas serias no pueden ser populistas. Por el contrario, debe ser esencialmente exigente.

Por el lado social de la escuela, esta es profundamente política, aun cuando se ha querido ocultar mañosamente este carácter. La sociedad es como una amplia aula donde todo educa o deseduca. En una sociedad como la nuestra signada por el capitalismo, la escuela no puede estar exenta de sus valores y su práctica: individualismo, egoísmo, ambición, explotación, posesión de bienes como fin último de la existencia. Y muchos de estos modos de ser y comportarse propiamente deforman al ser humano. De allí que la naturalezas social de la escuela es también un fenómeno político. La educación para una ciudadanía feliz, tanto para el individuo como para la comunidad, nos lleva a cuestionar al rol de la escuela como institución profundamente política. En esta lógica, educar para la democracia es también una opción política (Herrera Torres, Elías, 2007, pp. 4 – 44).

Como se ha planteado, cuando el proceso de transmisión educativa se lleva a cabo de manera sistemática, organizada la han llamado educación escolarizada. Esta se caracteriza por responder a programas, horarios, disciplina, contenidos seleccionados para la enseñanza, métodos de enseñanza, la participación de profesionales de la educación, la gestión de directores, auxiliares. Aquí los maestros desempeñan la función de mediadores de la cultura, sean conscientes o no de este fenómeno. Trasmiten valores y contenidos en correspondencia a los intereses de quienes detentan el poder, aun cuando, paradójicamente, prediquen en contra de un sistema de poder establecido. Eso es así en cuanto las ideas pueden ser aceptadas o rechazadas conscientemente, pero los modelos de comportamientos, los valores de lo bueno o lo malo se trasmiten en el sistema social, en el seno de la familia, de manera inconsciente, ello perfila nuestra personalidad. Estos modos responden también a los modelos sociales y culturales que los grupos dominantes sustentan y difunden a través de la escuela, los

medios de comunicación y cuanto medio en donde solemos aprender. La formación de la ideología, de los valores, de las creencias, de nuestra cosmovisión del mundo no es sistemática; por el contrario, está perfectamente planificada, tanto o de mejor manera que la propia escuela. En un sistema social determinado, la escuela no se contrapone al proceso formativo sociocultural. Ambas manifestaciones formativas son perfectamente coherentes, a no ser que la escuela empiece a reflexionar y a querer cambiar el sistema social. Las sociedades construyen ritos, instituciones, valores y procesos de socialización para educar a sus ciudadanos de acuerdo al sistema ideopolítico que gobierna. Por estas razones discrepamos de quienes hablan de un proceso educativo asistemático, espontáneo para referirse a la formación sociocultural. Y en esto también se considera al sistema educativo en dos manifestaciones: escolarizada y sociocultural.

Entre el proceso formativo escolarizado y la formación por interacción sociocultural existe una estrecha relación. Pues en una sociedad determinada no existe profunda discrepancia entre la educación escolarizada y la educación espontánea, de simple interacción sociocultural. Entre uno y otro existen más bien profundas semejanzas. Así, en un sistema educativo signado por fines educativos neoliberales, las sesiones de enseñanza – aprendizaje en la institución educativa fomentan el individualismo, la competitividad excluyente, divide entre "ganadores" y "perdedores" a los aprendices. En la interacción sociocultural, en los medios de comunicación, en los valores trasmitidos en la interacción familiar, en los procesos económicos prácticos, al interno de las instituciones existen procesos para formar el individualismo extremo, la competitividad excluyente, la presencia de "ganadores" y "perdedores".

Por esta razón cuando se habla del sistema educativo se integran dos manifestaciones de un mismo proceso. Y al mismo tiempo, si se quiere influir en el proceso formativo humano no se pueden solo reflexionar políticas educativas relacionadas con la escuela, sino también con los procesos

sociales en el cual un individuo cualquiera es formado también. Esto es, por ejemplo, si se quiere formar individuos solidarios y honestos no solo se debe considerar a la escuela, sino también a los medios de comunicación masiva, por ejemplo.

Las circunstancias socioculturales son tan determinantes en la formación que si un maestro no logra distanciarse de ellas, estas terminan por imponer su carácter en la formación de los estudiantes. Y entonces se producen graves contradicciones en un maestro con ideología democrática y su comportamiento autoritario. Precisamente esta contradicción suele ocurrir en la escuela latinoamericana con maestros comprometidos con ciertas ideologías, pero practican inconscientemente las actitudes de quienes detentan el poder. Los maestros actúan y educan según su clase social, el contexto cultural en el cual se han formado. Esa es una de las razones de las peculiaridades de cada quien. Los maestros, antes de llegar a ser maestros, fueron también alumnos y menores en formación. En virtud de sus orígenes sociales los maestros portan, además del contenido educativo especializado, un comportamiento social, el cual es igualmente trasmitido en forma espontánea, a veces indeseada, muy natural, sin referirse intencionalmente a ella. El profesor con su actitud y conducta enseña (Molina, Guillermo; Montoya, Rodrigo y Roncagliolo, Rafael, 1972, pp. 56, 58). Así, pues, social y culturalmente el origen de los maestros es heterogéneo: maestros provenientes de los sectores medios, citadinos y costeños; otros proceden de familias indígenas y campesinas. Son distintas las experiencias socioculturales y de formación profesional, pero todos con su impronta, con sus peculiaridades, cargas que son parte del mensaje educativo trasmitida en la escuela.

Pero también se da el caso de maestros educando con modos de ser alternativos a un sistema social indeseado, incluso deshumanizante. Pues el maestro está en la capacidad de usar la cultura para cambiar él mismo y para genera cambios sustanciales en los otros, en los menores a quienes educa. La educación y su mensaje pueden revolucionar la sociedad, incluso dentro de la cultura que

refrenda el sistema de poder establecido. Esta es la paradoja de la educación escolarizada: puede reproducir el sistema social o puede revolucionarlo. La educación puede ser adaptativa o puede ser incitadora (Salazar Bondy, Augusto, 1975, p. 10).

Respecto a los factores individuales y colectivos de la definición de sistema educativo que analizamos, observamos que los componentes aprendiz y maestro le dan a la educación un carácter profundamente individual. El acto formativo está determinado por las propias características y circunstancias del sujeto educado y del sujeto educador. Estas características son de orden interno y de orden externo. Las condiciones internas se refieren a las biológicas, cognitivas, afectivas y espirituales; las condiciones externas se refieren a la situación social, cultural, política y económica de cada sujeto individual. Estas características y circunstancias personales permiten y condicionan la construcción del saber en el sujeto como un saber subjetivo, como un aprendizaje; condicionan también la actuación del sujeto maestro. A partir de estas posibilidades se logra el aprendizaje. Sin estas, el proceso del aprendizaje está desbalanceado, se dificulta y hasta se obstruye. Por su parte, para el caso del maestro profesional, para ser exitoso en su desempeño requiere de un sistema didáctico, un conocimiento especializado, una disposición humana para el servicio, una visión del mundo y una axiología encarnada en su propia personalidad.

Para Augusto Salazar Bondy educar es promover la creatividad y la originalidad, provocar cambios en sus ideas, los valores y las conductas que hacen suyos o elabora el sujeto, cambios susceptibles de beneficiarle. La educación es por esencia beneficiadora. Axiológicamente, sin este propósito no tiene sentido que la sociedad haya constituido una organización para educar al hombre. El fin de la escuela es, pues, en esencia un valor: el beneficiar a otros seres humanos (1975, pp. 13, 14). Es así, un acto de gran egoísmo utilizar a la escuela fuera del interés del individuo, al pensar solo en el interés de la sociedad. Es cierto, además, que al beneficiar al individuo la escuela beneficia a la sociedad. Pero tampoco podemos llegar al

extremo de encumbrar al individuo por sobre la sociedad. Los intereses de la sociedad cuentan y muchas veces resultan ser más trascendentes que los intereses individuales. En todo caso, la educación busca crear una adecuada armonía entre los intereses del individuo y los intereses de la sociedad.

Respecto al carácter individual del proceso formativo, al lado del reconocimiento de la persona como individuo está el reconocimiento de la libertad del sujeto, a su singularidad y al grupo cultural donde este se desenvuelve socialmente. Violentar la personalidad de cada quien para adecuarla al grupo social dominante es un grave atentado al sentido de la libertad individual o violentar al grupo donde cohabita el sujeto es también otro modo de coactar la libertad. Una educación que tiende a reproducir un orden social injusto imperante resulta por lo general ser autoritaria, irrespetuosa de la libertad individual. Una educación reproductora y no trasformadora, en ese sentido, es una educación altamente deshumanizante. La dominación produce la pérdida o el debilitamiento del ser personal, provoca la alienación de la persona (Salazar Bondy, Augusto, 1975, pp. 18 – 20). Un sistema educativo sujeto a la autoridad dominante termina por conformar personas con ausencia de libertad y creatividad. Impide la libre expansión del individuo y de la sociedad. La escuela latinoamericana por sus contenidos, sus ideas, sus valores y su práctica es altamente autoritaria y subordinante frente al niño y adolescente. Pero también lo es frente al adulto maestro o administrativo (Salazar Bondy, Augusto, 1975, p. 24).

3.2. Características del sistema educativo de acuerdo a la teoría de la complejidad

La educación es tanto sistema social comparte sus particularidades:

3.2.1. El sistema educativo está conformado por un conjunto de componentes con sus propias particularidades individuales. Pero al interno del sistema adquieren otros rasgos propios para ser parte del sistema educativo. Cada componente

conformante del sistema educativo también forma parte del sistema social general. Cada componente del sistema posee, entonces, particularidades propias y características correspondientes al sistema educativo. Un enseñante es miembro de una cultura y una sociedad, pero al ser parte de un sistema educativo en particular adquiere otras particularidades

3.2.2. El sistema educativo está conformado por un conjunto de componentes relacionados entre sí, al interno de una organización determinada. La organización educativa, escolarizada o de interacción sociocultural, se establece en función de la formación humana, por ello busca la adecuada cohesión y coordinación de los componentes del sistema. Gracias a la organización el sistema educativo puede diagnosticar, planear, implementar, ejecutar y evaluar procesos de gestión adecuados a las necesidades y problemas internos y externos.

A través del proceso de administración y de gestión del sistema educativo se coordinan las actividades, los recursos, el talento de las personas, la pertinencia con el entorno, etc para el adecuado funcionamiento de cada uno de los componentes, la producción y difusión de la información requerida, el establecimiento de normas para el desarrollo de los proceso de gestión, etc.

Los gestores que dirigen el sistema educativo, escolarizada o de interacción sociocultural, tienen, entonces, como funciones fundamentales:

a. Definición de los objetivos del sistema educativo.
b. Desarrollo de las estrategias de la organización.
c. Supervisar para lograr una organización integrada y con unidad de propósito.
d. Gestionar las relaciones con el entorno.
e. Trasmitir desde la práctica los valores,

normas, principios y pautas de comportamiento en la interrelación social y cultural vívida.

f. Conformación de ritos, instituciones y formas de comunicación del contenido formativo.

3.2.3. Los componentes del sistema educativo, escolarizado o de interacción sociocultural, se relacionan entre sí a través de un proceso de interrelación, de interdependencia y dependencia, resultantes del ejercicio del poder atribuido para el logro de la formación humana. La armonía de estas relaciones se logra a través de los valores y normas. Para el caso de un sistema educativo eficiente se requiere los valores de democracia, responsabilidad, inclusión y meritocracia.

3.2.4. La interacción entre los componentes posee un fin común. Todos los componentes contribuyen para el logro de ese fin. El objetivo fundamental del sistema educativo es la formación humana. Gracias a la presencia del objetivo, del fin común, todas las personas interactúan, trabajan y coordinan sus esfuerzos para lograrlo.

3.2.5. Para una relación armónica y satisfactoria del conjunto de individuos del sistema educativo, se dan normas, directrices y principios relacionados con la conducta de los participantes. Este conjunto de normas se orientan por los valores aceptados y desarrollados al interno del sistema educativo. Los valores son, entonces, los orientadores y articuladores del conjunto de normas. En una sociedad moderna sujeta al cambio y al caos permanente, los valores permiten darle orden y permanencia al sistema educativo, tanto como el nivel de organización de la misma. Todo proceso de reordenamiento del sistema gana unidad gracias a la permanencia de los valores y a la organización.

3.2.6. Cada componente posee una función determinada al interno del sistema. Y desde su ubicación cada

componente contribuye a la dinámica armónica del sistema. Estas funciones atribuidas se convierten en actividades. En el sistema educativo estas actividades deben estar coordinadas de manera racional y armónica.

3.2.7. Existe entre los componentes del sistema educativo un proceso comunicativo que facilita la interacción adecuada y hace eficiente la función de cada componente al interno del sistema. Pero también la comunicación se realiza con otros sistemas externos al sistema educativo. El sistema económico hace exigencias al sistema educativo a través de los canales comunicativos establecidos desde el Estado. La comunicación permite reajustar los procesos, desarrollar la interrelación entre los componentes de manera armónica y responder a las necesidades, problemas y cambios del suprasistema sociohistórico.

3.2.8. Cuando un sistema educativo crece se vuelve más complejo. Esto exige nivel de especialización mayor en los diferentes niveles de gestión del sistema, las jerarquías se hacen más distantes de quienes realizan las actividades y los procesos comunicativos se vuelven dificultosos. Ante estas dificultades, se hace necesario flexibilizar y descentralizar la toma de las decisiones, formar equipos con autonomía, lo que juega un papel importante una adecuada dirección. Ante el crecimiento de un sistema es fundamental delegar decisiones y descentralizar las funciones de dirección.

3.2.9. Un sistema educativo es un sistema abierto, sujeto al medio externo. El contexto externo del sistema educativo son los fenómenos sociales, culturales, políticos y económicos, tanto a nivel local, nacional e internacional. Los cambios en este entorno afecta de manera determinante al sistema educativo, pues al igual que cualquier sistema social es altamente dinámico y cambiante. El sistema educativo es

parte de un macrosistema mayor. El medio externo al ser cambiante, sujeto al azar afecta en el mismo modo al sistema educativo. De allí la necesidad de crear una organización capaz de reorganizarse y ordenarse desde el desorden. El proceso organizacional debe ser del orden al desorden, del desorden al orden, en un proceso dialéctico permanente (Covarrubias Moreno, Óscar Mauricio, 2000, pp. 5 – 16).

3.2.10. El sistema educativo tiene la suficiente fuerza para influir en los otros sistemas, de manera recursiva. No solo el sistema educativo recibe influencia. Los otros sistemas reciben la influencia del sistema educativo. Y puede tener tal grado de incidencia que incluso transforma los otros sistemas. Y, de manera recursiva, recibe la influencia de estos sistemas cambiados.

3.3. Componentes del sistema educativo

A partir de la teoría explicada sobre el sistema educativo, los componentes fundamentales de este son los siguientes

3.3.1. Una cosmovisión sociocultural sobre la educación y una concepción educativa basada en la Filosofía, la Pedagogía y la Didáctica.

3.3.2. Un sistema ideopolítico que sustenta al Estado gobernante.

3.3.3. Recursos de orden material, económico y financiero.

3.3.4. Planes y programas pertenecientes al modelo curricular.

3.3.5. Educandos y educadores, aprendices y enseñantes profesionales o espontáneos.

3.3.6. Organización y administración del sistema educativo en sus diversos niveles.

3.3.7. Sistema de administración y gestión desde el nivel del Estado hasta el nivel de una institución educativa concreta.

3.3.8. Establecimientos educativos o plataformas informáticas.

3.3.9. Mediadores culturales de diversa índole: materiales y medios educativos sensoriales para desarrollar el pensamiento concreto, la lengua, los medios

audiovisuales e informáticos.

3.3.10. Sistema de valores, principios y normas que permiten la interrelación armónica.

3.3.11. Ritos e instituciones que permiten desarrollar y dinamizar el sistema formativo.

3.3.12. El sindicato magisterial.

3.3.13. Los padres de familia.

3.4. Las funciones del sistema educativo

3.4.1. La trasmisión del legado cultural creado por la humanidad. En la filosofía, las ciencias, el arte, la tecnología, las técnicas y otros.

3.4.2. El desarrollo de las competencias de socialización.

3.4.3. El desarrollo de las competencias productivas, económicas.

3.4.4. La educación puede ser un medio para trasmitir y reproducir un determinado sistema político, para perpetuarlo.

3.4.5. La educación puede transformar la sociedad, crear una sociedad desarrollada y humanizada a partir de formar en los individuos un espíritu crítico y creativo para cambiar un statu quo negativo la desarrollo integral del ser humano.

3.4.6. Forma a los individuos para desempeñarse en la vida adulta a través de las pautas de un determinado sistema cultural.

3.4.7. El posible desarrollo económico y político de un país. Aun cuando no hay una correlación directa entre la educación y los otros factores.

3.4.8. La educación puede desarrollar las capacidades cognitivas del individuo, las operaciones cognitivas, los métodos inferenciales, la memoria y otras (Covarrubias Moreno, Óscar Mauricio, 2000, pp. 17 – 21).

CAPÍTULO
II

EL MODELAMIENTO Y EL MODELO

1. Definición de modelación

La modelación es un método gnoseológico utilizado para abstraer de la multiplicidad y complejidad de los fenómenos de la realidad una parte de ella para explicarla teóricamente o para transformarla.

Como sabemos, la realidad se presenta integrada, cambiante, múltiple, caótica. El investigador para entenderla debe hacer un supremo esfuerzo cognitivo. Y para este propósito utiliza algunas estrategias, algunas ayudas, entre ellas la modelación. Esto es, la modelación resulta ser una ayuda para abstraer un fenómeno determinado y estudiar sus componentes, sus interrelaciones, sus funciones, su organización y su relación con otros fenómenos de la realidad. En ese sentido, la modelación es un momento de la investigación a través del cual se trata de explicar los procesos de un fenómeno, es una teorización sobre la realidad, es un intento para ayudarse en la organización de la enorme cantidad de información que llega al sujeto.

En el proceso de la modelación el conocimiento parece ser trasladado temporalmente del objeto que no interesa en la investigación a un “cuasi objeto”, intermedio, auxiliar: el modelo. El producto de la modelación es, pues, el modelo. Este es una representación estratégica que reproduce los fenómenos de la realidad para ser estudiada gracias a la abstracción. En este proceso de abstracción la realidad empieza a ser explicada y estas explicaciones surgidas se perfeccionan permanentemente al modificar al modelo, ayudan a la teorización objetiva de la

realidad.

La modelación permite explicar la realidad, pero lo hace en un determinado momento histórico del fenómeno, en una especie de "corte" temporal momentáneo. Es un esfuerzo por "congelar" la realidad para explicarla, tratando de no variar la naturaleza del objeto de investigación, siempre bajo la mirada de la lógica del desarrollo de la ciencia (Omelianovsky, Mijail y et. al., 1985, p. 325).

- **a.** Sintéticamente, la modelación al ser una estrategia explicativa de la realidad:
- **b.** Permite una determinada correspondencia objetiva con el objeto mismo del conocimiento. Una buena modelación no puede alejarse de la realidad, sino más bien apegarse a ella;
- **c.** En ciertas etapas del conocimiento, la modelación está en condiciones de sustituir, en determinadas relaciones, al objeto mismo estudiado. Sin embargo, está sustitución es solo estratégica, momentánea, parte del proceso del conocer;
- **d.** En el proceso de investigación la modelación brinda información sobre la que interesa, y permite explicar los procesos, relaciones y componentes de un objeto en un determinado momento del proceso de la investigación.

2. Funciones de la modelación

En tanto la modelación es un procedimiento gnoseológico para ayudarse en el proceso de la explicación teórica acerca de la realidad, aquella tiene funciones para este propósito.

Estas funciones son complementarias entre sí durante el proceso de la modelación, se dan paralelamente, no siempre todas ellas a su vez sirven para todo modelo y son una ayuda indispensable para orientarnos en el uso más conveniente de las mismas. Veamos cada una de ellas.

- **2.1. Función analítica.** Un modelo es una abstracción de la realidad. Permite hacer distinción entre las partes de un todo. Esta abstracción se facilita al graficar los elementos y las relaciones entre esos elementos. El modelo permite ir del objeto concreto a su abstracción, de la contemplación viva a la contemplación abstracta
- **2.2. Función sintética o integradora.** La síntesis en el plano de la investigación es el resultado de un proceso de

interpretación de la realidad, es una explicación de la realidad hasta un determinado nivel de desarrollo histórico del conocimiento. El conocimiento es un proceso histórico que marcha del saber simple al saber complejo.

La síntesis se vale no solo del desarrollo de una disciplina, sino se alimenta de las otras disciplinas para su conformación como conocimiento sintético. Las disciplinas interaccionan dialécticamente en el proceso del desarrollo del conocimiento.

En este proceso, la modelación desempeña el rol de organizar y determinar el nivel de desarrollo del conocimiento, de modo que expresa las síntesis alcanzadas. Al mismo tiempo permite integrar a esta síntesis el desarrollo teórico de otras ciencias y de la metodología de la investigación de la realidad.

2.3. **Sustitutiva – heurística, aproximativa.** Gracias al modelo se simplifica la teoría y sirve de punto de partida para la construcción de una teoría nueva. En este caso el modelo ofrece una explicación previa y sirve para una etapa más profunda de interpretación de la realidad, para la elaboración de un modelo más completo.

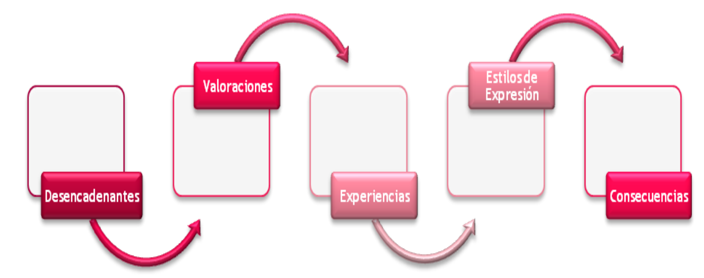
Un modelo siempre marcha de una explicación simple a una explicación más profunda y completa de la realidad. El modelo es un instrumento para facilitar este paso de un nivel a otro. Esto es así por cuanto un modelo refleja solo algunas de las particularidades de los objetos, seres o fenómenos. En algún momento el modelo mostrará sus debilidades, su fracaso. Y esto es necesario en el proceso del desarrollo científico, pues el resultado será el perfeccionamiento del modelo o el surgimiento de nuevos modelos más explicativos (Bunge, Mario, 1981, p. 34).

Existe, pues, una fuerte correspondencia entre el modelo y la teoría desarrollada. Esta correspondencia permite verificar el sentido flexible de todo modelo. El modelo varía en la medida que la teoría también cambia y se desarrolla. Incluso el modelo resulta ser una representación no lingüística de la teoría, en una ayuda y complementación de

la descripción lingüística, facilitando la comunicación de la teoría. El modelo como representación de estos cambios es la huella gráfica de los cambios de una teoría. A través del modelo somos testigos de cómo las explicaciones se perfeccionan permanentemente.

Curiosamente, la cantidad de información sobre el objeto no siempre se verá reflejada completamente en un modelo. El modelo puede mejorar significativamente, pero no en el mismo nivel que la acumulación teórica. Esto es, un modelo en cuanto representación hipotética puede adelantarse mucho al desarrollo efectivo de un conocimiento confirmatorio. Se produce entonces una discrepancia entre el modelo como hipótesis y el conocimiento verificado y aceptado como válido. En este caso el modelo se anticipa a la teoría; es el germen del desarrollo teórico posterior, a partir de una representación de acercamiento racional al objeto de investigación. En este caso el modelo funciona como una "preteoría" (Omelianovsky, Mijail y et. al., 1985, p. 339).

Esta función que estamos explicando es fundamental cuando se estudian sistemas complejos. Particularmente cuando no hay un conocimiento plenamente desarrollado el modelo permite elaborar hipótesis teóricas, explicaciones



supuestas (Omelianovsky, Mijail y et. al., 1985, p. 349).

Figura Nº 04. Modelo explicativo del episodio de agresividad basado en Howard Kassinove and Raymond Chip Tafrate

Fuente. ARpsicología (http://arpsicologia.com/articulos/Agresividad.html)

2.4. Una modelación es hipotética – deductiva. Toda

modelación parte de supuestos teóricos del investigador, de explicaciones surgidas a partir de la sistematización teórica previa (Bunge, Mario, 1981, p. 15).

2.5. Ilustrativa. La modelación permite hacer una representación icónica de los procesos de un fenómeno con la intención de reconocer gráficamente, de manera visual la sucesión de etapas, los componentes y sus relaciones de manera sencilla. Su finalidad es ayudar a la comprensión de un proceso gracias a la potencia comunicativa de ícono.

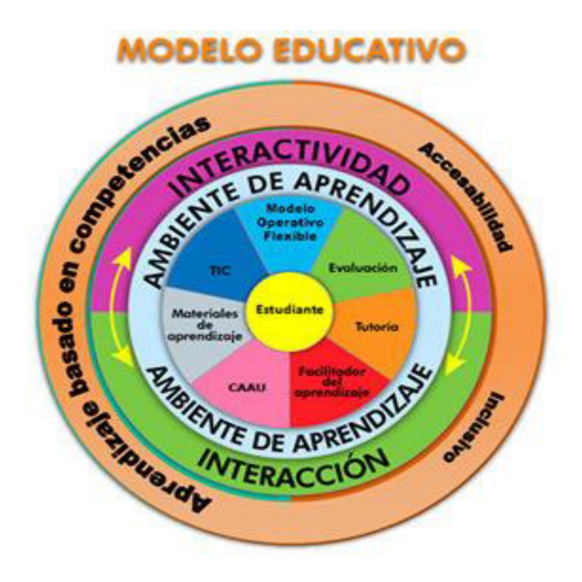


Figura Nº 05. Modelo educativo a distancia de la Universidad Abierta y a Distancia de México
Fuente. María Antonia Rosas Montalvo

2.6. Traslativa. Por procesos analógicos, un modelo puede servirnos para comprender determinados procesos que han sido explicados en otras realidades. Esta función permite trasladar la información obtenida en una esfera de la realidad relativamente estudiada a otra aún desconocida. En esta modelación no se comunica la inmanencia, pero sí un modelo de referencia para pensar.



Figura Nº 06. Computador – procesos cognitivos
Fuente. Haydé Álvarez y Pedro Sandoval

2.7. Función transformadora. El modelo se convierte en la optimización de la actividad práctica del hombre. Sirve para reconocer el cómo desarrollar un proceso y buscar la eficiencia de la intervención del hombre en la realidad (Omelianovsky, Mijail y et. al., 1985, pp. 322 – 325, 344, 346).



Figura Nº 07. Cadena de valor de la empresa Inditex
Fuente. Inditex
(http://static.inditex.com/annual_report_2013/modelo-sostenible/cadena-de-valor.php)

2.8. Función extrapolativo – pronosticadora. A partir de las explicaciones, alcanzadas a través del modelamiento, acerca de las particularidades estructurales de un fenómeno, se hace una comparación o extrapolación del

modelo logrado hasta el momento con el fenómeno de la realidad para comparar la explicación con la realidad. Es una vuelta de la teoría a la realidad para perfeccionar la teoría sobre la realidad. De allí que un modelo es siempre una explicación teórica momentánea, en constante cambio y perfeccionamiento. Esa es particularmente una característica del desarrollo de la teoría: su permanente perfeccionamiento y modelación.

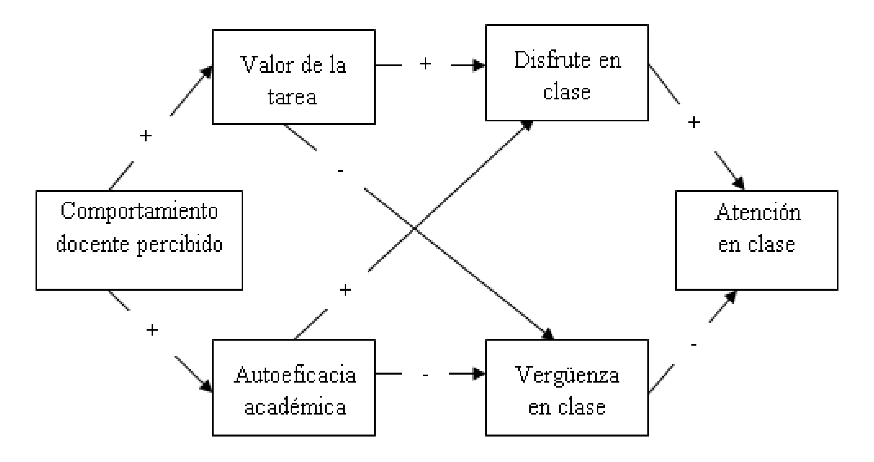


Figura Nº 08. Modelo explicativo hipotetizado 01 de la atención en clase.
Fuente. Javier Sánchez, Alicia Molinari y Paula Takaya

3. Definición de modelo

Un modelo es una teorización esquemática acerca de una realidad compleja, elaborado para facilitar gnoseológicamente la comprensión y el estudio de su comportamiento y, dado el caso, transformar favorablemente la realidad.

- **a.** De esta definición del modelo se desprenden cuatro rasgos fundamentales:
- **b.** La correspondencia objetiva con el objeto modelado.
- **c.** La capacidad para sustituir el objeto que se conoce, en determinadas etapas de la investigación.
- **d.** La capacidad para ofrecer, en el curso de la investigación, una determinada información susceptible de comprobación experimental.
- **e.** La existencia de reglas precisas para pasar de la

información que nos ofrece el modelo a la información sobre el propio objeto modelado (Omelianovsky, Mijail y et. al., 1985, pp. 321, 322).

4. Características de un modelo

1.1. Independientemente de las formas de organización y de carácter de los campos del mundo objetivo que se reproducen en los modelos, el procedimiento de la modelación se mantiene totalmente igual. Esto permite afirmar que la modelación tiene un carácter científico general y que todas sus formas tienen una unidad orgánica.

1.2. La modelación es una de las estrategias más antiguas de la investigación, de sólida tradición en las Ciencias Naturales. Pero no está ausente en la investigación en las Humanidades.

1.3. Llama la atención la extraordinaria diversidad de formas y tipos de modelación. Existe modelación en todo tipo de investigación como una ayuda fundamental para pensar y desarrollar las explicaciones, en un proceso histórico de perfeccionamiento continuo.

1.4. Todas formas de modelación tienen un fin único: sirve de retransmisor en el movimiento de la información entre el objeto y el sujeto cognoscente.

1.5. Existen modelos prácticos y modelos puramente teóricos (Omelianovsky, Mijail y et. al., 1985, p. 340).

1.6. Los modelos responden a un principio ontológico fundamental: la realidad posee estructuras, leyes, funciones de comportamiento externo y procesos informativos en los objetos de diferente naturaleza. Esto permite que todo fenómeno, ser u objeto pueda ser modelado. Y un modelamiento establece una correspondencia entre la realidad objetiva y la realidad ideal sobre el objeto modelado.

1.7. Un modelo es un paso intermedio entre la realidad y su modelación, entre los fenómenos complejos, múltiples y caóticos de la realidad con la comprensión teórica precisa realizada por el estudioso. La modelación es, pues, la

explicación práctica o teórica del objeto de investigación a través de un intermedio de un eslabón intermedio denominado modelo. En esta lógica, este modelo está relacionado directamente con la realidad, pero al mismo tiempo es independiente de la realidad. Un modelo es una realidad subjetiva.

1.8. Un modelo es sustituto de un objeto de la investigación, es independiente del objeto, es una "segunda" realidad por medio de la cual los seres humanos, perciben, y buscan explicar el objeto de su interés. Esta "segunda" realidad permite continuar con la investigación y sustituir, dentro de ciertos límites, al propio objeto para continuar con el proceso de la investigación.

1.9. La mediación a través del modelo tiene un componente objetivo y otro subjetivo. Desde un punto de vista objetivo, el objeto modelado se relaciona con el modelo, en cuanto este último busca representarlo en sus elementos, organización, relaciones y funciones. Esta correspondencia es además racional para ser objetiva. Desde un punto de vista subjetivo, todo modelo depende del sujeto que modela y de los propósitos mismos del modelo. Por eso, el modelo acerca de una determinada realidad puede ser distinto entre un investigador y otro. En ese sentido, todo modelo no está abstraído de los procesos gnoseológicos y sociales en el cual el investigador está inmerso. Todo modelo responde a estos condicionamientos individuales y socioculturales. Todo modelo resulta ser una conjugación entre lo individual y lo histórico – social (Omelianovsky, Mijail y et. al., 1985, pp. 330, 331, 341).

1.10. Modelos mentales y neutrosofía

Los modelos metales constituyen una representación interna de la realidad externa. Estos moldeos han sido representado y analizados en forma de mapas cognitivos (Ortega, Vazquez, Sganderla Figueiredo, & Guijarro-Rodriguez, 2018).

Un mapa cognitivo es la representación por un grafo dirigido de las relaciones causales entre diferentes variables, donde cada vértice representa la variable y cada arista representa la relación de causalidad y el sentido entre dos

variables. Adicionalmente, existen los mapas cognitivos difusos, donde la relación de causalidad puede ser parcial. En el caso de los mapas cognitivos neutrosóficos, se añade la posibilidad de indeterminación entre las conexiones. Esto se representa por números neutrosóficos, donde se incorpora un término I de indeterminación (Betancourt-Vázquez, Leyva-Vázquez, & Perez-Teruel, 2015).

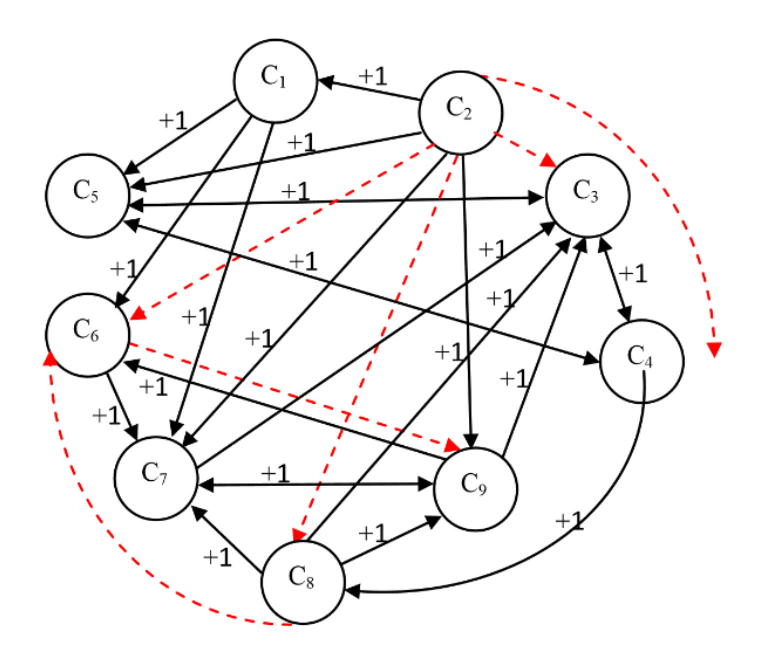


Figura Nº 09. Mapa Cognitivo Neutrosófico mostrando las relaciones causales entre conceptos
Fuente. José Luis Robalino, Leonardo Vinicio Rosillo, Iván Xavier León

Los Mapas Cognitivos Neutrosóficos introducen por primera vez la posibilidad de modelar la indeterminación que puede existir en la relación causal entre dos variables, mediante el símbolo I.

Definición 1.:. Un número neutrosófico N, se define como un número de la forma siguiente:

$$N = d + I \qquad (1)$$

Donde d se llama parte determinada e I se llama la parte

indeterminada.

Ejemplo 1. Sea $N = 2 + I$, donde 1 es la parte determinada e I es la parte indeterminada. Si I = [0,1; 0,3] entonces, N = [2,1; 2,3].

En este caso, se puede representar explícitamente el desconocimiento sobre las relaciones causales, lo que tiene como ventaja una mayor fidelidad del modelo a la realidad, que se parece más a cómo los seres humanos deciden y ven la realidad y sus interrelaciones, en comparación con los modelos anteriores (Ricardo, Peña, Zumba, & Fernández, 2018).

CAPÍTULO
III

PARADIGMA, ENFOQUE, CORRIENTE O ESCUELA, TENDENCIA Y MODELO

En la comunicación educativa se utilizan indistintamente los conceptos "paradigmas", "enfoques", "modelos", "corrientes" y "tendencias pedagógicas". Estos usos sin hacer sus distinciones crean confusiones. Por ello es oportuno determinar las diferencias epistemológicas con vistas a desarrollar el pensamiento pedagógico en su carácter transformacional. En realidad, determinar las diferencias en el significado de estos conceptos enriquece al lenguaje especializado de la Pedagogía, aporta así mayores instrumentos para pensar de manera oportuna la realidad educativa y guían la tarea epistemológica para validar el saber creado.

A continuación se abordan estas diferencias.

1. El paradigma

1.1. Definición de paradigma

¿Qué es un paradigma científico? Tal como lo dice Kuhn, los paradigmas son "realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica" (Kuhn, Thomas, 1975).

Al Desagregar esta definición de Kuhn, un paradigma implica:

1.1.1. El término "reconocidas" refiere a la existencia de una comunidad de personas denominadas "comunidad académica", un conjunto de profesionales ligados por

conceptos, teorías, metodologías, estrategias y valores colectivos para desempeñarse profesionalmente en una determinada disciplina. Todos estos factores conforman una tradición científica determinada, histórica o presente en la actualidad.

1.1.2. Cuando una comunidad científica comparte y acepta un sistema teórico, metodológico y de valores, se hallan bajo el patrón de una "ciencia normal", de un paradigma. A este sistema se refiere con la expresión "reconocida… durante cierto tiempo", mientras mantenga el estatus de paradigma. Así, cuando el científico hace "ciencia normal", bajo el paradigma aceptado por él, debe ser capaz de explicar los fenómenos de la realidad, al utilizar sus presupuestos, su sistema teórico, metodológico y de valores. Precisamente, esta "ciencia normal" determina el modo cómo los investigadores identifican y solucionan los problemas en un campo de la investigación. Los problemas son enfocados y comprendidos bajo estos patrones conceptuales; en su deformación se llega incluso a forzar a la investigación para que se ciña a los límites preestablecidos por el paradigma.

La realidad nunca se presenta de acuerdo al paradigma, pues siempre surgen problemas extraordinarios que no concuerdan con sus presupuestos. La realidad que se presenta refuta la lógica del paradigma. A estos resultados y problemas Kuhn los denominó "enigmas". Los enigmas están en contradicción con la información de la comunidad académica.

1.1.3. El proceso de la investigación en el marco de un paradigma contiene:

1.1.3.1. Un cierto acuerdo entre los miembros de una comunidad académica acerca de los problemas urgentes a resolver, identificados como temas recurrentes para ser tratados por los expertos.

1.1.3.2. Unos métodos, técnicas e instrumentos de investigación específicas para investigar los problemas de la profesión.

1.1.3.3. Unos supuestos epistemológicos conceptuales que dirigen la investigación y sobre ellos los miembros de la comunidad no muestran ninguna duda, aunque sean incomprobables. Son las creencias tácitamente presentes en las investigaciones y a partir de las cuales parten los académicos.

1.1.4. De modo sintético, un paradigma está formado básicamente por un conjunto de supuestos muy generales sobre la realidad (ontología del paradigma) y otro sobre la forma en que esta realidad puede estudiarse (métodos para acceder al conocimiento o epistemología del paradigma).

1.2. El proceso de las revoluciones en el paradigma

Los paradigmas históricamente cambian dentro de la comunidad académica. Los cambios se realizan a partir de la ausencia de respuesta a ciertas preguntas cruciales o la solución a ciertos problemas profesionales fundamentales por parte de un paradigma. Aquí aparecen los paradigmas alternativos con mejores respuestas a los problemas y preguntas anteriores. El proceso histórico para estos cambios son los siguientes:

1.2.1. Cuando un enigma resulta insoluble con las reglas previstas en los textos de un paradigma determinado, este entra en un período de crisis. En esos momentos la confianza en el paradigma se deteriora y se espera como respuesta la creación de un número de reglas para vencer la inseguridad creciente ante las manifiestas debilidades del paradigma.

1.2.2. Si no aparecen las respuestas pertinentes surgen teorías completamente nuevas que hacen desaparecer el paradigma en cuestión, surgen nuevos textos que cuestionan la validez y pertinencia del sistema teórico y metodológico. ¿Por qué sucede esto? El paradigma, aunque no es propenso al cambio, e incluso opone una

gran resistencia a él, debe cambiar cuando descubre que la realidad no es explicada de manera suficiente por el paradigma vigente, el de la ciencia normal. A estas limitaciones puestas en evidencia en el paradigma es lo que Kuhn llamó "anomalía".

1.2.3. La "ciencia normal" ante una "anomalía", se encuentra ante la insolubilidad de un problema nuevo, ante cuya realidad el paradigma no tiene respuesta conocida, no cuenta con reglas o explicaciones suficientes. Para enfrentar esta nueva cuestión no queda sino cambiar los cimientos del paradigma. Si la anomalía es lo suficientemente esencial como para poner en entredicho algunos de los elementos fundamentales del paradigma anterior, entonces se podrá producir lo que Kuhn denominó la "revolución científica". Es decir, el surgimiento de un nuevo paradigma, un sistema teórico con una potencia explicativa superior al anterior. Precisamente, cuando el conductismo en educación no fue capaz de explicar "la caja negra", surge el paradigma cognitivista como una teoría con mayor potencia para explicar este enigma. El conductismo no fue capaz de explicar enigmas determinantes como el desarrollo de la inteligencia, la voluntad como detonante para el aprendizaje, la importancia de la voluntad como un medio para el desarrollo individual, etc. En este proceso de convulsión los textos resultan el campo de batalla preferido. En ellos se dan los argumentos, los contrargumentos y se empieza a dilucidar la salida ante el fracaso del paradigma en cuestión.

1.3. Diferencias entre los paradigmas durante las revoluciones científicas

Respecto a las revoluciones científicas, Kuhn estableció tres diferencias esenciales entre paradigmas rivales:

1.3.1. Tienen diferentes concepciones sobre la ciencia que les ocupan y tratan de resolver diferentes problemas.

1.3.2. Entre ellos se dan divergencias conceptuales unidas a sus diferentes lenguajes teóricos y a la distinta interpretación ontológica de los datos analizados.

1.3.3. Sus respectivos defensores no perciben la misma

visión del mundo.

1.4. Limitaciones de Kuhn en su visión de la revolución en los paradigmas

Kuhn en su definición del paradigma no percibió los factores sociales relacionados con un paradigma.

Esto es, un paradigma está a su vez condicionado por procesos sociohistóricos. No solo es la comunidad científica en abstracto, no son solo métodos, no son únicamente creencias y textos. Una paradigma responde a una determina situación sociohistórica. Es decir, cada investigador está influenciado no solo por sus pares de expertos, sino también por las circunstancias económicas, políticas, culturales y sociales de los expertos. Así, pues, la investigación educativa actual se ha centrado en los conceptos competencia, capacidad, área, calidad educativa, etc; todas ellas responden a la injerencia de la ideología neoliberal en la educación, al considerarla un eje del desarrollo de la productividad en la sociedad de la información. Es decir, las circunstancias del predominio ideológico del capitalismo, la pérdida de la importancia política de la izquierda ha determinado inevitablemente los temas y conceptos de la investigación educativa actual.

1.5. La definición de paradigmas

Los paradigmas son supuestos epistemológicos y prácticas científicas reconocidas durante cierto tiempo por expertos de una comunidad académica, en un determinado contexto sociohistórico. Estos supuestos y prácticas condicionan la producción del conocimiento, los modelos de problemas, las soluciones aceptadas como válidas y el referente interpretativo de la teoría profesional y de la realidad.

Análisis de esta definición:

1.5.1. Son “supuestos epistemológicos” o un sistema de creencias acerca del proceso gnoseológico, de ideas, conceptos, principios, reglas y procesos para la construcción de un conocimiento considerado válido por una comunidad de científicos. En base a estos supuestos epistemológicos y práctica investigativas, cualquiera de los miembros de esta

comunidad pueden llevar a cabo investigaciones dentro del paradigma compartido y apreciar y criticar los trabajos de otros dentro sus propios márgenes.

1.5.2. Las “prácticas científicas” refieren al conjunto de técnicas y métodos con los que se proceden al acto investigativo. Los pasos heurísticos y procedimientos se fundamentan en la respuesta gnoseológica de cómo para un paradigma determinado se produce el conocimiento.

1.5.3. Todo paradigma se reconoce, difunde, crea y recrea a través de una "comunidad académica" constituida por expertos productores de conocimiento y de comentaristas y críticos del conocimiento investigado. Es esta quien determina el valor de verdad del conocimiento científico. En consecuencia, la validez o verdad del conocimiento científico ya no radica tanto en la adecuación entre sujeto cognoscente o científico y el objeto de conocimiento o realidad, sino en la opinión de los comentaristas y críticos.

1.5.4. Los problemas a enfrentar y los modos de cómo solucionarlos es una respuesta a los presupuestos epistemológicos del paradigma en cuestión. En el proceso de la investigación no se aborda cualquier tema, sino aquellos considerados como válidos o prioritarios por una determinada comunidad de científicos.

1.5.5. Todo paradigma responde a un determinado “contexto sociohistórico”. El paradigma surge en el concierto de los intereses circunstanciales de quienes dirigen la producción del conocimiento, de las propias posiciones de los científicos acerca de la sociedad, la política, la cultura y la economía de un determinado momento histórico. Un paradigma no está al margen de la dinámica social. Por el contrario, está determinada por ella.

1.5.6. Las formas de pensamiento para "producir conocimiento" por parte de la comunidad científica se trasmiten de manera "inconsciente y anónima" a través de la textualización. Es decir, son aprendidas, internalizadas y trans¬mitidas de manera generalmente espontánea a través de los diversos procesos de socialización en la comunicación oral directa o a través de medios gráficos o audiovisuales. Se aprende al leer textos de científicos, al leer o escuchar comentarios sobre los conocimientos científicos; al aprehender apreciaciones sobre las técnicas y métodos de investigación, etc.

1.5.7. El rol de los textos en cualquier paradigma es determinante, pues tanto los resultados de la investigación, las evaluaciones de tales investigaciones, el sistema de creencias sobre los procesos de investigación, la prueba lógica de los supuestos paradigmáticos se desarrollan y comparten a través de los textos. No hay paradigma científico sin textos, sin la comunicación escrita, oral o de otro tipo. No obstante, pocos aprecian el rol del texto en este concierto epistemológico de los paradigmas. Siendo los textos una evidencia de las contradicciones en el campo de la epistemología y un campo determinante para el desarrollo y permanencia de un paradigma. De allí la importancia del estudio del texto, tanto para aprender a comprenderlo y para aprender a producirlo.

1.6. Principales paradigmas en la Pedagogía

Tan igual que en otras ciencias, los paradigmas pedagógicos han tenido creación sociohistórica, han surgido en un determinado momento y bajo ciertas necesidades e intereses. Asimismo, todos ellos han compartido determinados temas de investigación, procesos metodológicos de la investigación y un sistema de creencias y valores. Así, el conductismo surge en el momento de la expansión del capitalismo. De allí la

necesidad de "adiestrar" a operarios para la producción en serie, con la mayor eficiencia posible, con la menor criticidad para no cuestionar el sistema socioeconómico, bajo los postulados del positivismo y su firme creencia en que el saber se lograba únicamente por la experiencia empírica. Y así en cada uno de los paradigmas.

Históricamente los principales paradigmas en la Pedagogía son los siguientes:

1.6.1. Paradigma de la Pedagogía Tradicional. Educar es trasmitir y acumular el saber históricamente creado por la humanidad.

1.6.2. Paradigma de la Escuela Activa. El aprendizaje se da gracias a la actividad, a la manipulación directa de los objetos y fenómenos de la realidad.

1.6.3. Paradigma Conductista. El aprendizaje es una sucesión de condicionamientos dados en un proceso de entrada, proceso y salida. El aprendizaje siempre es un producto medible.

1.6.4. Paradigma Constructivista. El conocimiento se construye de manera individual y participativa, gracias a las herramientas mentales y a partir de la solución de situaciones problemáticas o conflictiva, en un permanente proceso de desarrollo conceptual.

1.6.5. Paradigma Cognitivista. Se fundamenta en la psicología genética de Piaget: la inteligencia y la creatividad se desarrollan a partir de los cambios curriculares y metodológicos mediados y centrados en el proceso formativo.

1.6.6. Paradigma Sociocrítico. El aprendizaje se basa en la experiencia cotidiana social y cultural del aprendiz, a partir de la cual se formará una conciencia reflexiva, crítica y transformadora de su entorno.

2. La corriente o escuela

Una corriente es un sistema teórico, metodológico y axiológico manifestado al interno de un paradigma, ante la ausencia de explicaciones teóricas consistentes acerca de algunos enigmas no resueltos.

La corriente surge como una forma de pensamiento

innovador ante los problemas encontrados en el proceso de investigación profesional. Surgen ante una nueva sistematización teórica, ante la formulación de nuevos procesos metodológicos.

Incluso una corriente puede llegar a convertirse en un paradigma independiente una vez que se ha desarrollado teórica y metodológicamente lo suficiente como para explicar enigmas no resueltos, haber ganado adeptos y un sistema de difusión suficiente para imponerse. Así, sobre la base de la Educación Tradicional se crearon disidencias acerca del sentido enciclopédico y vertical del proceso educativo hasta llegar a conformar el paradigma de la Escuela Nueva, luego de un largo proceso de maduración y desarrollo de la teoría y la metodología de la investigación de la Pedagogía.

3. La tendencia o moda

De acuerdo el Diccionario de la Real Academia una tendencia es una “idea religiosa, económica política, artística, etc que se orienta en determinada dirección”. Esto es, una tendencia es una inclinación en alguna área del conocimiento hacia determinado objeto de interés, surgido ante algunas necesidades o problemas sociohistóricos.

Como tal, la tendencia crea ciertos mecanismos sociales para normalizar la selección en las temáticas de investigación y en los temas de interés en las publicaciones. Por ejemplo, actualmente un tema de interés múltiple en la educación es el de comprensión lectora. Este tema se ha vuelto una “moda” académica a partir de las evaluaciones internacionales y de haberse establecido una íntima correlación entre éxito social y el desarrollo de las competencias lectoras, particularmente en una época en la cual la información es abundante y requiere ser aprendida de manera autónoma. En la formación de postgrado, pregrado, en los gobernantes, maestros y terceros relacionados con la educación se escucha el tema. Por eso una tendencia marca durante un período, hasta lograr agotarse el asunto o ante el surgimiento de una nueva necesidad o problema social.

Las bondades de una tendencia es el abundante desarrollo de la investigación en un determinado tema. Dada una tendencia, esta deja su herencia e influye decisivamente en la

teoría disciplinar. Ocurrió con el asunto de los objetivos educacionales surgida en el Paradigma Conductista a la luz del desarrollo del capitalismo y del neopositivismo. Este tema era importante para potenciar la formación de trabajadores eficientes. Ahora ha dejado toda una teoría y una metodología de suma importancia en los ámbitos de la planificación educativa, por supuesto complementadas con teorías que le dejan mejor uso, alejadas del pragmatismo puro y el condicionamiento deshumanizante. Las tendencias en la Pedagogía son expresiones de las demandas sociohistóricas y permiten un desarrollo muy significativo de las investigaciones de última generación.

Sin embargo, una tendencia no surge en la tradición investigativa de las disciplinas, son altamente circunstanciales; en cuanto son circunstanciales, no permanecen en el largo plazo; se concentra en algunas regiones o países e incluso en algunos grupos de académicos. Estas debilidades hacen de las tendencias pasajeras, de moda. Por estas razones, una tendencia solo es útil en la academia por cuanto complementa, refuerza o modifica coyunturalmente un paradigma, un enfoque, un modelo o una corriente pedagógica. En sus inicios suele ser débil, pero luego se vuelve intensa y veloz por tener un origen social. Es más débil que una corriente, pero puede desarrollarse más rápido que esta debido a su fuerte raigambre socio-cultural.

Por el lado de las nuevas tendencias en la Pedagogía, el neoliberalismo, ideología altamente individualista y pragmática profundamente arraigada en la teoría pedagógica, actualmente ha creado temas de interés educativo para responder a los acelerados cambios en la ciencia, en la tecnología, en los gustos de las personas, en los sistemas de producción. Así han surgido en los países desarrollados: empoderar a los alumnos en la búsqueda de su realización laboral a partir de su vocación, según sus talentos, más allá de la profesión única y permanente; la búsqueda de la felicidad hedonista, gracias al cuidado de la salud física y psicológica; el aprendizaje continuo, más allá de las etapas tradicionales, gracias a ofertas educativas flexibles y variadas; desarrollo de las capacidades y competencias para crear negocios exitosos, para ser emprendedores; educación orientada al desarrollo de las capacidades creativas a través de la tecnología,

incorporando la misma en todo el proceso formativo; conexión a la Red para personalizar los procesos formativos usando los dispositivos tecnológicos de uso individual; el uso del juego interactivo para motivar y comprometer a través de la gamificacion; la formación de la responsabilidad social empresarial para el cuidado del medio ambiente, la solidaridad y la paz social; la presencia plataformas online para desarrollar los proyectos basados en la colaboración y en la búsqueda del bien común, más allá del interés crematístico; la mayor participación del estudiante como enseñante a partir de la resolución de problemas reales y prácticos; etc (Gómez, Cecilia,2016).

Las tendencias en la Pedagogía influyen positivamente en varios sentidos. Permite actualizar permanentemente el currículo para responder mejor a los retos sociales y científicos. Asimismo, generan nuevas líneas de investigación educativa y son un semillero de futuros enfoques y modelos pedagógicos.

4. El enfoque

Son un conjunto de ideas respecto a un determinado tema específico de una disciplina, cuya explicación no es única, dado el bajo nivel de desarrollo científico o tecnológico alcanzado sobre el asunto hasta el momento en una determinada disciplina o profesión. El enfoque se da al interno de un paradigma.

Así, dentro del paradigma conductista se dieron dos enfoques básicos: el enfoque de Skinner del conductismo operante y el enfoque de Thorndike del conductismo instrumental. Ambos pertenecen al mismo paradigma conductista, pero tienen también sustantivas diferencias respecto a la explicación del proceso del aprendizaje. De estos dos enfoques el predominante fue el de Skinner por su mejor nivel de explicación, por el desarrollo de sus ideas en diferentes libros, por la coyuntura de la difusión de sus ideas en educación. Por eso se suele relacionar al conductismo con Skinner.

Al interno de un paradigma suelen darse varios enfoques al mismo tiempo. Alguno de ellos puede llegar a convertirse en un enfoque predominante. Pero, su naturaleza es solo presentar

una visión particular ante la ausencia de precisiones en el asunto de su opinión. No es marchar a independizarse como un paradigma más; incluso tampoco desarrollar mayores diferencias, sino en el tema particular.

En el uso práctico, la palabra “enfoque” se asume como un punto de vista, una opinión en el marco de una ciencia. También se la entiende como una interpretación particular de un tema específico, dados los diversos aspectos no totalmente claros o insuficientemente explicados en una temática específica.

La posibilidad de utilizar distintos enfoques es más evidente en Ciencias Sociales, en donde existen dificultades para establecer demostraciones empíricas indubitables. Es el caso de la Lingüística. Dentro del estructuralismo hay diferentes enfoques sobre el asunto, como es el caso al tratar de la raíz de una palabra, surgen otros términos con sutiles diferencias en su significado para nombrar a este referente: plerema base, morfema, etc. Precisamente lo enfoques en Ciencias Sociales tienden a crear confusión en el aprendiz cuando trata de apropiarse del saber. Estas cuestiones son de menor incidencia en las Ciencias Naturales.

5. Relaciones entre paradigma, corriente, tendencia, enfoque y modelo

Un modelo es una estrategia del proceso de investigación. Sirve para construir una explicación teórica de un fenómeno y puede ser al mismo tiempo una estrategia para intervenir y transformar la realidad. Dentro de esta lógica un modelo es una herramienta para ayudar al desarrollo de un paradigma, de un enfoque, de una corriente.

Un enfoque y una corriente se dan dentro del paradigma, como un medio para enfrentar problemas y temas que el paradigma no ha abordado de manera exitosa, como un modo de relacionar el proceso del desarrollo teórico con la realidad en permanente cambio. Tanto un enfoque como una corriente construyen modelos como estrategias para el desarrollo teórico o como un medio para transformar la realidad.

Por su lado, la tendencia tiene más un rol social en la comunidad

académica. Surge por presión de las circunstancias, necesidades y problemas sociohistóricos. Por ello alimenta al desarrollo de ciertos temas en un paradigma, en una corriente, en un enfoque, en un modelo. La tendencia cruza todos estos fenómenos, dado su carácter esencialmente coyuntural.

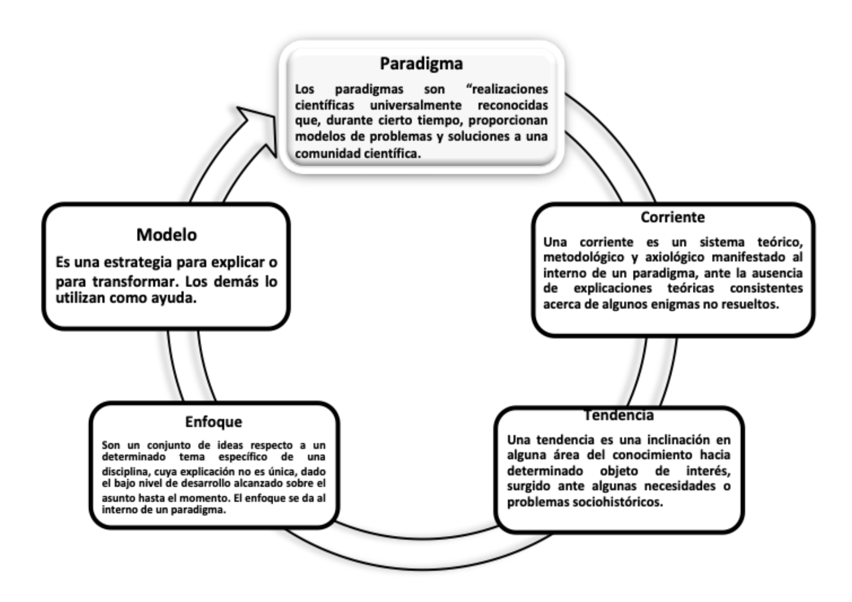


Figura Nº 10. Relación entre paradigma, corriente, tendencia, enfoque y modelo
Fuente. Los autores

CAPÍTULO
IV

EL MODELO EDUCATIVO

1. Definición

Un modelo educativo es una representación teórica y metodológica acerca de cómo debe ser el proceso de la formación integral del ser humano en un contexto socio – histórico determinado y de acuerdo a los propósitos de la educación deseados por una determina sociedad.

En todo modelo educativo se deben establecer los componentes participantes en la formación humana, la organización del proceso formativo y las relaciones funcionales de estos componentes en la formación humana. Por eso, en todo modelo aparecen claramente delimitados cada uno de estos componentes y el modo cómo se realiza el sistema educativo. Precisamente por esta particularidad, en un plano práctico, un modelo sirve de guía para la acción a los gestores, profesores, padres de familia, alumnos y a toda la sociedad. En un plano teórico, como todo modelo, un rasgo esencial del modelo educativo es su teorización, la abstracción de la realidad para explicar no solo el cómo es un sistema educativo determinado, sino cómo debería ser, en función de las necesidades de la sociedad y el individuo. Es un instrumento para ayudarnos a estudiar un determinado modelo educativo y un instrumento para ayudarnos a proponer un modelo educativo pertinente.

El modelo educativo es perfectible en el tiempo. A partir de un modelo propuesto y en ejecución, este variará y se volverá cada vez más pertinente. Asimismo servirá para crear debate y lograr concesos para su debida ejecución.

En el plano teórico el modelo educativo permite integrar a la ciencia, la filosofía y la tecnología alrededor del objeto denominado "formación humana". Desde la filosofía permite respondernos cuestiones fundamentales: qué tipo de hombre se desea formar (Antropología Filosófica); cuáles son los fines de la educación (Teleología); cuál debe ser la realidad estudiada escolarmente (Ontología); cómo se desarrolla el proceso del conocimiento en el ser humano (Gnoseología); cómo debería enseñarse los contenidos y procedimientos (Epistemología).

Desde el punto de vista científico podemos incorporar a nuestra investigación temas como los siguientes: cómo aprende el ser humano (Psicología Educativa); cómo se deben tratar los posibles desajustes de aprendizaje en los estudiantes (Psicopedagogía); cuáles son los mecanismos neurobiológicos operados durante el proceso del aprendizaje (Neurociencia); cuáles son los mecanismos de socialización y culturización (Sociología Educativa y Antropología Educativa); cuáles son los principios generales para la formación humana (Pedagogía); cómo se debe desarrollar una sesión para la enseñanza – aprendizaje (Didáctica); cómo se debe gestionar el proceso formativo humano (Administración Educativa).

En el plano de la tecnología las cuestiones básicas a resolver son: cuáles son los mediadores más adecuados para facilitar el proceso del aprendizaje (Informática, Teoría de la Comunicación).

Desde un punto de vista metodológico un modelo educativo proporciona las estrategias para concretar la aspiración educativa planteada teóricamente. Este soporte es fundamental para volver factible el modelo. Por ese motivo, si bien un modelo debe ser formal, al mismo tiempo debe ser flexible y abierto a los cambios según las necesidades sociales, políticas, económicas y culturales, para dar respuesta al carácter histórico y cambiante del fenómeno educativo.

Finalmente, todo modelo educativo se corresponde con un contexto sociohistórico determinado, no puede estar aislado de las circunstancias, intereses y puntos vista sobre la vida. Tiene una alta dosis de subjetividad ideológica. No podemos concebir

un modelo al margen de los interese políticas de quienes detentan el poder en una determinada sociedad.

2. Características de un modelo educativo

2.1. Un modelo educativo debe ser durable en el tiempo.

Se requiere por lo menos entre 15 o 20 años de permanencia para poder sus frutos. Y esto requiere un nivel de consenso y compromiso entre los actores políticos de un país. Y el consenso solo será posible si el modelo educativo es incluyente, participativo, pertinente y factible. La inclusión refiere a la participación de todos los grupos e intereses presentes en un país; asimismo implica la participación de todos los sectores institucionales del país: Ministerio de Salud, Ministerio de Economía, Ministerio de la Producción, etc.

2.2. Singularidad e identidad del modelo educativo. Un modelo educativo identifica la formación humana en un país, en una región, en una localidad, en una institución educativa. Como tal refleja las particularidades de un sistema formativo, le da una personalidad diferenciadora. Gracias a esta posibilidad, un determinado modelo se proyecta a los alumnos, a los maestros, a los gestores, a la sociedad y permite que estos se identifiquen y orienten su actividad en el logro de las aspiraciones contenidas en el modelo.

Por eso un modelo educativo debe responder a las necesidades y problemas propios de una sociedad determina, y debe superar la tendencia de copiar y reproducir experiencias ajenas. Asimismo, la singularidad está en responder a las necesidades y problemas globales de las revoluciones científicas y tecnológicas, a la globalización y a la competitividad. La singularidad refiere a cómo un país responde a lo local y lo mundial de manera única.

2.3. Un modelo educativo da coherencia en la gestión a los niveles de formación humana. Un modelo educativo es una estrategia para explicar y transformar los procesos formativos a nivel general, a nivel de un país. A partir de esta teorización general se determinan

teóricamente los procesos a desarrollar en los otros niveles de la formación humana: a nivel regional, a nivel institucional, a nivel de aula. Todo modelo educativo debe dar coherencia a todos los niveles durante el proceso de la formación humana: país, región, localidad, escuela, aula. Esta coherencia se da en el plano de la gestión, en el proceso de cómo se concreta el modelo en cada uno de estos niveles. Precisamente a partir del modelo educativo se elabora el modelo pedagógico, el modelo curricular, el modelo didáctico, el modelo de la sesión de enseñanza – aprendizaje, etc. Sin embargo, en este proceso sucesivo de modelación tres son los principales modelos:

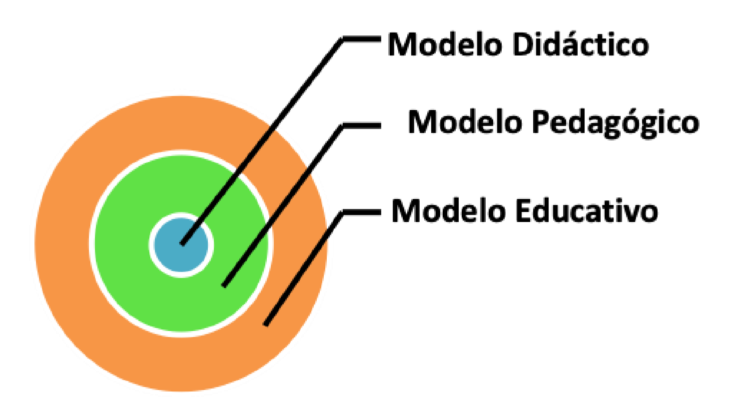


Figura 11. Relación entre los modelos básicos para la formación humana
Fuente. Los autores

2.4. Un modelo educativo orienta la gestión. Los modelos educativos son visiones sintéticas de teorías científicas, filosóficas, tecnológicas y modelos pedagógicos que orientan el proceso de gestión en todos los estamentos de gestión: Ministerio de Educación, direcciones regionales de educación, direcciones locales de educación, direcciones de instituciones educativas, planificación y gestión de una asignatura. De manera particular, permite gestionar a los diversos especialistas y profesores en la elaboración y análisis de los programas de estudios, en la sistematización del proceso de enseñanza – aprendizaje o en la comprensión de alguna parte de un programa de

estudios.

2.5. El modelo educativo facilita la pertinencia educativa. Todo modelo responde a necesidades y problemas individuales y sociales. Si no fuese así, el modelo pierde su sentido y se convierte en un simple ejercicio de abstracción y teorización, pero no trasciende. El modelo, entonces, busca trasformaciones en una situación dada a una situación deseada. Y en esto consiste la pertinencia. En esta misma lógica, la pertinencia implica la factibilidad, la posibilidad de concretar las aspiraciones del proceso formativo. Junto a la pertinencia y a la factibilidad está la coherencia entre el modelo propuesto y los valores que se tratan de concretar como aspiración del tipo de sociedad a la cual buscamos concretar.

2.6. El modelo permite tener eficacia y eficiencia en la gestión. Un modelo educativo permite establecer un adecuado grado de correspondencia entre los logros obtenidos y los propósitos formulados en el modelo educativo. Asimismo, el modelo permite adecuar el uso de los medios que dispone la institución educativa con el logro de los propósitos esperados.

2.7. Flexibilidad legal y descentralización en el modelo. Se trata de adecuarse de manera coherente con los cambios sociales a través de las leyes, normas institucionales y la descentralización de la gestión, al buscar la autonomía democrática que permita una gestión adecuada a las circunstancias de cada región, localidad e institución educativa, en donde se concretan de manera particular el modelo educativo.

3. Necesidad e importancia para elaborar un modelo educativo

1.1. Los países que han logrado superar la crisis educativa en sus comunidades han partido de la elaboración de un modelo educativo y de proyectos de ejecución de largo plazo, sostenida por los grupos políticos y los gobiernos de turno. Esto implica el compromiso por lograr superar la problemática del servicio educativo y por una mirada de

beneficio a su país.

1.2. En América Latina los partidos políticos generalmente llegan al poder sin una propuesta educativa pertinente y factible. Y si tienen alguna propuesta esta resulta sesgada, incompleta e impertinente. La práctica es llegar primero al poder y luego construir su propuesta, casi en un proceso por ensayo y error, que utiliza poco de lo realizado en las etapas anteriores.

1.3. Los modelos educativos en los países de América Latina generalmente parten de experiencias extranjeras ajenas, las cuales reproducen, sin siquiera recrear las mismas.

1.4. La mayoría de países de América Latina no cuentan con un proyecto de desarrollo nacional al cual articular un modelo educativo. Esto impide esfuerzo sostenido en el tiempo y la posibilidad de ser exitoso en la gestión educativa.

4. Objetivos de un modelo educativo

1.1. Sistematizar teóricamente una propuesta científica, filosófica y tecnológica para la realidad educativa de un país.
1.2. Transformar y perfeccionar un sistema de formación humana de acuerdo a las aspiraciones de una sociedad.
1.3. Permitir la participación política comprometida de los diversos sectores sociales para opinar sobre la propuesta educativa, su pertinencia y su factibilidad.
1.4. Gestionar de maneara ordenada, coherente y exitosa a los diversos estamentos del proceso formativo de un país.
1.5. Orientar los procesos de mejoramiento continuo en todos los niveles de formación humana de un país a través de la investigación.
1.6. Guiar al personal docente, los gestores y la sociedad toda en el proceso de la formación humana de los ciudadanos de un país.

5. Componentes de un modelo educativo

Todo modelo educativo debe contener los siguientes componentes:

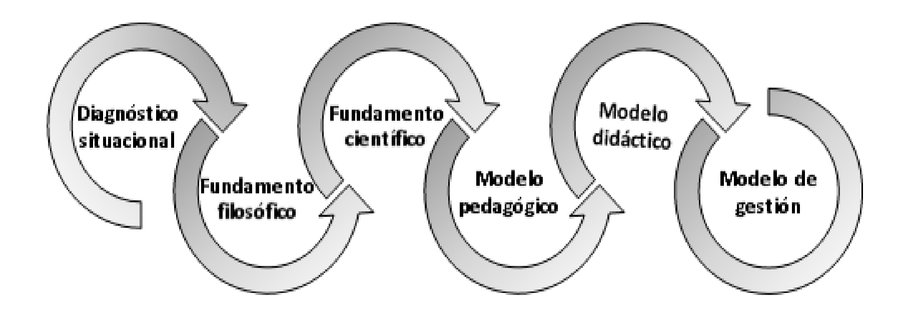


Figura Nº 12. Componentes de un modelo educativo
Fuente. Los autores

5.1. Diagnóstico situacional

5.1.1. Definición

Es una evaluación objetiva y sintética del contexto internacional y nacional en sus factores fundamentales (económicos, políticos, culturales y sociales) y del sistema educativo nacional para identificar las fortalezas, debilidades y potencialidades. Es el punto de partida que sirve para elaborar de manera pertinente y factible un modelo educativo y los proyectos particulares para lograr concretarlo.

En esta etapa fundamentalmente se trata de establecer qué resultados ha provocado el sistema educativo, su funcionamiento, qué problemas tiene y sus causas, cómo se relaciona el sistema educativo con su entorno sociohistórico y sus grados de eficiencia o deficiencia.

Para elaborar un modelo educativo se debe asumir la pertinencia como un principio fundamental. Esto es, todo modelo educativo debe responder a las necesidades y problemas de una determinada sociedad. Y esto es necesario en cuanto la realidad está en permanente cambio, ante nuevas necesidades y problemas.

La pertinencia no debe dejar de lado la factibilidad de las soluciones que el gestor vaya a considerar. Es muy importante establecer los aspectos relacionales que identifican la pertinencia en su carácter sistémico y complejo para lograr una comprensión exacta de la trascendencia de los modelos en la transformación de los escenarios transpositivos

socioeducativos, como han sido observados en función del desarrollo humano (Ponce, 2017)

5.1.2. Etapas para elaborar un diagnóstico situacional

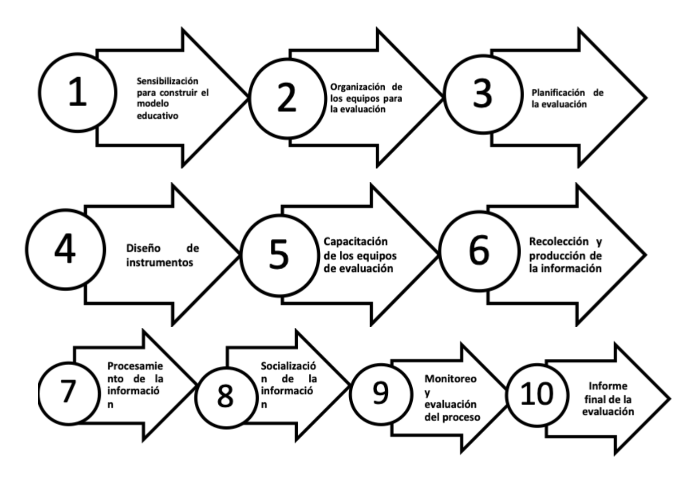


Figura Nº 13. Etapas para elaborar un diagnóstico situacional
Fuente. Los autores

1. **Sensibilización para construir el modelo educativo**

a. Definición

Esta primera actividad permitirá crear las condiciones más favorables para que los gestores educativos, maestros, sindicato de docentes, alumnos, administrativos, partidos políticos, instituciones del Estado, sector privado, etc participen democráticamente y se comprometan con el proceso de evaluación y trasformación del sistema educativo.

La motivación y el compromiso del conjunto de personas e instituciones son fundamentales para poder concretar al modelo educativo. Asimismo, se debe procurar el consenso en todo momento; solo de esta manera se asegura el éxito del modelo.

b. Las tareas principales

– Seleccionar a las personas más adecuadas para promover y crear nuevos compromisos a nivel país.
– Promover reuniones entre las personas seleccionadas para definir estrategias de difusión y sensibilización de la

experiencia a realizarse.
- Desarrollar las acciones de difusión y sensibilización en todas las instituciones y espacios necesarios.

c. Sugerencias
Promover:
- Reuniones informativas y de discusión reflexiva.
- Eventos académicos.
- Edición de material informativo
- Propaganda a través de diversos medios para informar al país.

2. Organización de los equipos para la evaluación
a. Definición

Esta actividad permitirá la organización indispensable para realizar la evaluación de la calidad educativa e iniciar el proceso democrático para el mejoramiento del sistema educativo. Asimismo posibilitará una participación organizada y la asunción de responsabilidades de los diversos actores de la sociedad.

b. Tareas principales
- Establecer criterios y tareas para conformar un equipo conductor y diversos equipos de evaluación.
- Definir las tareas y responsabilidades de cada equipo.

c. Sugerencias

El equipo conductor debe congregar personas representativas de la sociedad civil legitimada: sindicato magisterial, representantes del Ministerio de Educación, sectores empresariales, académicos expertos en el tema, representantes de la universidad, representante multisectorial, etc. Se buscará la participación democrática.

Sus funciones generales están referidas especialmente a la conducción, asesoría, monitoreo y sistematización del proceso de evaluación educativa.

Como funciones especificadas se pueden destacar: planificar y socializar el proceso a seguir; determinar las estrategias para la recolección de la información; orientar el diseño y socialización de los instrumentos; capacitar a los

grupos de autoevaluación; orientar el procesamiento de la información, monitorear el proceso y elaborar el informe general.

3. Planificación de la evaluación

a. Definición

La planificación permitirá construir la evaluación como un proceso sistemático, participativo y democrático Además permite efectivizar el trabajo en relación a: qué, cómo, quiénes y cuándo se desarrollará la evaluación.

b. Tareas principales

- Diseñar planes específicos por grupos de auto evaluación y el plan general de la autoevaluación.
- Socializar, reajustar y probar el plan general de la autoevaluación.
- Prever tiempos y recursos para el proceso de autoevaluación.

c. Sugerencias

Para el diseño de los planes específicos los equipos de evaluación considerará actividades referidas a:

- Diseño de los instrumentos de evaluación.
- Estrategias de recolección y producción de información: talleres, grupos muestrales, grupos focales, etc.
- Procesamiento de la información.

Para el diseño de los planes específicos se puede utilizar el siguiente Tabla:

Tabla Nº 1. Planes específicos

Objetivos	Actividades	Tareas	Responsables	Cronograma

Fuente: Los autores

Para el diseño del plan general, el equipo conductor puede recoger los planes específicos de los grupos de auto evaluación e incorporarlos en un esquema general como el siguiente:

Esquema de plan general de evaluación

1. Datos informativos.
2. Objetivos.
3. Actividades de los equipos de evaluación, además las de capacitación, procesamiento y monitoreo en cada etapa de trabajo.
4. Cronograma.
5. Recursos.
6. Evaluación.

El plan de trabajo debe ser conocido por todos para lo cual hay que difundirlo mediante diversos medios, principalmente por los diversos estamentos y para ello se han de aprovechar todas las técnicas para el ordenar las horas.

4. Diseño de instrumentos

a. Definición

Elaboración de los medios para registrar la información que se recoge y produce en el proceso de evaluación.

b. Tareas principales

- Determinar los aspectos a evaluar y los indicadores de acuerdo a las necesidades y características propias del país y de las bases filosóficas.
- Elaborar un formato de evaluación en el cual se especifique el aspecto a evaluar, el indicador, la valoración, estrategias de recolección y producción de información, los instrumentos y el cronograma respectivo.
- Socializar los formatos de evaluación
- Elaborar los instrumentos específicos.

c. Sugerencias

Para el análisis de la matriz, por los grupos de auto evaluación, se sugiere tener en cuenta las siguientes orientaciones:

- Los indicadores de la matriz guardan estrecha relación con los aspectos a evaluar y con características de calidad.
- Los indicadores, así como los aspectos a evaluar

indicados en la matriz propuesta por el Área de Acreditación son a manera de ejemplo, los grupos de auto evaluación con asesoría del grupo conductor, formularán aspectos e indicadores de acuerdo a la realidad institucional.

- Se entiende como indicador al aspecto observable que aporta información viable y esencial del objetivo de la evaluación.
- Para el formato de evaluación se sugiere el siguiente Tabla:

Tabla Nº 2.1: Evaluación

Aspecto a evaluar	**Indicadores**	**Valoración**	**Estrategias**	**Instrumentos**	**Cronograma**
Sesiones de clase en la que todos los elementos curriculares se desarrollan secuencial y planificadamente para promover el aprendizaje de los estudiantes.	Sesiones de clase, relacionan los elementos curriculares y son registrados en fichas de supervisión.	Sí existe relación.	Revisar las fichas de supervisión de sesiones de clase de la carrera y analizar la información sobre la relación de elementos curriculares en grupos focales con docentes y alumnos.	Guía de diálogo grabadora y papelógrafos.	Fechas
	Se pueden agregar otros		Talleres, grupos muestrales observaciones, etc.	Encuestas videos	

Fuente: Los autores

- De no emplear el formato, se puede plantear una propuesta de elaboración de instrumentos coherente con los aspectos a evaluar y los indicadores.
- El equipo de conducción general de la evaluación orientará el diseño de los instrumentos y para eso debe convocar a los integrantes del equipo con experiencia en elaboración de cuestionarios, entrevistos y otros instrumentos.
- Para la elaboración de instrumentos se sugiere tener presente:

Tabla Nº 2.2 Evaluación

Fuente	Técnica	Instrumento
Instituciones (apreciación, percepción, etc)	Trabajo grupos Plenarias Entrevista Encuesta	Guía de reflexión Guías de entrevista Registro magnetofónico Cuestionario Guía de diálogo
Escrito (documentos) Factual (acciones, interrelaciones)	Análisis documental Observación	Fichas de cotejo documental Listas de verificación. Guías de observación Diseño de reuniones Cámara de videos Fotografías.

Fuente: Los autores

de los equipos de evaluación

a. Definición

La capacitación permitirá fortalecer las capacidades de los integrantes de los equipos de evaluación en el uso de instrumentos y manejo de estrategias de recolección, procesamiento y análisis de la información.

b. Tareas principales

- Diseñar los talleres de capacitación.
- Ejecutar los talleres de capacitación.

c. Sugerencias

- La capacitación se realiza sobre el uso de los instrumentos y procesamiento de información cuantitativa y cualitativa.
- La capacitación puede darse a través de equipos de interaprendizaje, eventos, etc.
- La colaboración de expertos y capacitadores externos también es una posibilidad de apoyo al proceso de

evaluación en aspectos específicos.

6. Recolección y producción de la información

a. Definición

Se realiza la aplicación de diversos instrumentos para recoger y producir información con participación de todos los equipos, para esto se ha de crear un clima de participación democrática.

Las estrategias de aplicación de instrumentos deben garantizar reuniones en las cuales participen todos los equipos para recoger información y al mismo tiempo se reflexione la misma.

b. Tareas principales

– Analizar las estrategias para la aplicación de instrumentos (talleres, grupos focales, reuniones de análisis documental, etc.)
– Concertar con los equipos de evaluación las indicaciones y formas de desarrollo de los eventos.
– Convocar a los eventos y aplicar los instrumentos.
– Recopilar y registrar la información debidamente sistematizada.

c. Sugerencias

– El equipo conductor orienta el desarrollo de los eventos de recolección y producción de la información. Se sugiere comenzar con las estrategias que exigen mayor participación.
– Cada evento deberá ser conducido por el grupo de evaluación correspondiente.
– Proponemos como estrategias participativas:
– talleres;
– grupos muéstrales;
– grupos focales.

7. Procesamiento de la información

a. Definición

El procesamiento de la información permitirá analizar la información registrada y presentarla de manera sencilla y ordenada.

b. Tareas principales

- Ordenar la información recolectada y producida de acuerdo a los aspectos a evaluar.
- Transcribir la información de los diferentes instrumentos.
- Procesar información a partir de su naturaleza: estadística en caso de ser cuantitativa y categorizada en caso de ser cualitativa.
- Analizar la información de acuerdo a las características de calidad formuladas.
- Elaborar conclusiones por equipos de evaluación para dar respuesta a las preguntas: ¿cómo estamos? ¿qué debemos mejorar?

d. Sugerencias

- Para el procesamiento es necesario distinguir el tipo de información recogida y producida.
- En el caso de datos cuantitativos se sugiere procesar la información con apoyo de la estadística.
- El procesamiento de información se puede efectuar por equipos de trabajo en jornadas continuas para no perder secuencialidad y debe estar sustentado con los instrumentos aplicados.
- El informe de los equipos de evaluación puede desarrollarse de acuerdo a las siguientes partes:

Informe de los grupos de auto evaluación

1. Datos generales.
2. Matriz de los resultados de la evaluación por características y factores.
3. Aspectos a mejorar.
4. Anexos (instrumentos utilizados).

8. Socialización de la información

a. Definición

El propósito de esta etapa es desarrollar la comprensión de los resultados de la evaluación para elaborar el modelo educativo y generar nuevas motivaciones y compromisos por mejorar la calidad educativa. Asimismo, busca integrar a las diversas

instituciones y personas con el propósito de participar en la mejora del sistema educativo.

b. Tareas principales

- Preparar la socialización del informe de los equipos de evaluación.
- Realizar la socialización, al reflexionar y analizar las conclusiones.
- Reajustar aspectos del informe a partir del análisis colectivo y concertado.

c. Sugerencias

- Difundir los resultados en los diferentes estamentos, asambleas, etc.
- Propiciar la lectura y análisis.
- Elaborar resúmenes ejecutivos del informe para su mayor difusión y análisis.
- Orientar para asumir a la evaluación como un medio formativo.

9. Monitoreo y evaluación del proceso

a. Definición

Busca asegurar la adecuada realización de la evaluación, al realizar el acompañamiento reflexivo permanente.

b. Tareas principales

- Designar responsables del monitoreo y evaluación entre los integrantes del equipo de conducción general.
- Diseñar las acciones correspondientes al monitoreo.
- Elaborar y aplicar instrumentos de monitoreo de la experiencia
- Elaborar el informe de monitoreo.

c. Sugerencias

- Asumir acciones de monitoreo y evaluación implica manejar la propuesta, tener visión general de la experiencia y capacidad de recolección de información del proceso.
- La realización del monitoreo supone el acompañamiento, recolección de información y reajuste realizada por el equipo conductor de todo el proceso, para ello debe

preveer instrumentos de monitoreo.

- El monitoreo puede realizarse sobre los siguientes aspectos:
  - criterios para orientar el proceso en sus distintas etapas;
  - acciones desarrolladas en cada una de las etapas;
  - participantes (cantidad y nivel de participación);
  - resultados y productos obtenidos en cada etapa.
- La elaboración del informe de monitoreo puede realizarse de acuerdo al siguiente esquema:

Informe de monitoreo de la autoevaluación

1. Datos informativos
2. Responsables del monitoreo
3. Descripción del proceso de monitoreo: objetivos, acciones desarrolladas, cronograma y recursos empleados.
4. Descripción del monitoreo (criterios, acciones, participantes y resultados en cada etapa)
5. Conclusiones
6. Recomendaciones.

- El monitoreo y evaluación deben ser realizados de manera participativa de modo que permita ajustar el proceso como resultado de consensos y la concertación de voluntades.

10. Informe final de la evaluación

a. Definición

Es la elaboración de un documento final que recoja el proceso realizado en la evaluación, como el primer paso para elaborar el modelo educativo.

El informe final de evaluación recoge el qué y cómo se hizo este proceso y los resultados obtenidos.

b. Tareas principales

- Analizar la información lograda en el procesamiento y el monitoreo.
- Elaborar el informe final de evaluación.

c. Sugerencias

– Todos los informes y evidencias del desarrollo de la evaluación deben ser virtuales para mayor facilidad en su manejo y garantizar la conservación de un archivo.
– El informe final de la evaluación puede emplear el siguiente esquema.

Informe final de evaluación

1. Datos generales
2. Matriz de calidad institucional
3. Resultados de la auto evaluación por factores
   3.1. Desarrollo institucional
   3.2. Gestión, organización y administración
   3.3. Procesos pedagógicos
   3.4. Docentes
   3.5. Estudiantes
   3.6. Recursos físicos y financieros
4. Descripción del proceso seguido en la evaluación
   4.1 Difusión y sensibilización
   4.2 Organización
   4.3 Planificación
   4.4 Diseño de instrumentos
   4.5 Capacitación
   4.6 Recolección y producción de información
   4.7 Procesamiento de información (resultados de los grupos por factor)
   4.8 Socialización
   4.9 Evaluación
5. Aspectos a mejorar
6. Conclusiones generales
7. Sugerencias
8. Anexos (instrumentos empleados, participantes, colaboradores y bibliografía empleada).

– Socializar el informe final a los miembros de la comunidad.
– Difundir los resultados y procesos a través de diversos medios (Ministerio de Educación, 2002, pp. 4 – 14).

5.1.3. Los sistemas y subsistemas del diagnóstico

Si se considera a la educación como un subsistema dentro del sistema social, este no puede abstraerse de las situaciones externas, de los cambios y procesos realizados en los otros subsistemas de la sociedad. Esto es, se deben razonar las necesidades y problemas de la cultura, de la economía, de la sociedad y de la política a nivel internacional y a nivel nacional. Se trata de reconocer el contexto en el cual se desarrollará el modelo educativo, de influencia directa o indirecta, determinante o incidental.

Tabla Nº 03. Sistemas y subsistemas para la evaluación diagnóstica

Sistemas	Subsistemas
Económico	Pobreza relativa
	Salarios mínimos
	Gasto público social
	Empleo poco remunerado
	Nivel de empleo
	Presión fiscal
	Ingreso nacional
Social	Población
	Hogares: – Miembros del hogar. – Personas sin hogar. – Conflictos familiares. – Miembros familiares marginales.
	Salud: – Esperanza de vida. – Mortalidad infantil. – Índice de accidentes. – Infraestructura médica. – Consumo de drogas y muertes relacionadas. – Gastos en asistencia médica. – Enfermedades más difundidas.
	Vivienda y servicio básicos
	– Trabajo – Empleo. – Subempleo. – Población empleada. – Tipos de ocupación profesional.
	Pobreza: – Incidencia de pobreza. – Brecha de pobreza. – Severidad de pobreza. – Ingreso per cápita familiar.
	La cohesión social: – Huelgas. – Crimen. – Suicidio. – Discriminación por género, por raza, por cultura. – Exclusión social
Cultural	Patrimonio cultural y natural
	Presentaciones artísticas y celebraciones
	Artes visuales y artesanías
	Libros y prensa
	Medios audiovisuales e interactivos
	Diseño y servicios creativos
	Internet como medio cultural
	Patrimonio cultural inmaterial
	Participación:

Políticos	– Libertad de expresión, de reunión. – Respeto al sistema de elaboración de reglas. – Respeto a la discusión pública sobre temas claves. – Influencia del legislativo. – Influencia de burocracia. – Elaboración de políticas públicas. – Consulta entre sector privado y público. – Acceso igual a la justicia. – Resolución de conflictos.
	Equidad: – Respeto por sistema de elaboración de reglas. – Extensión de la representación legislativa en la sociedad. – Reflejo de preferencias públicas en la política. – Compromiso del gobierno con nivel de vida de la población. – Acceso al servicio civil por mérito. – Acceso a servicios públicos. – Respeto a los derechos de propiedad. – El gobierno se guía por reglas en el comercio, finanzas, inversión.
	Transparencia: – El gobierno facilita la discusión pública sobre temas claves. – El legislativo rinde cuentas. – El gobierno toma decisiones en base al interés nacional. – Control civil sobre los militares. – La burocracia rinde cuentas. – Transparencia en las decisiones de la burocracia. – Transparencia del sistema judicial. – Consultas sector privado y público.
	Eficiencia: Burocracia basada en el mérito.
	Decencia: – Decisiones basadas en el interés público. – El gobierno crea condiciones para la seguridad ciudadana. – El gobierno vela por un buen nivel de vida. – Resolución pacífica de conflictos. – Acceso igual a servicios públicos.

	– Aplicación de reglas con igualdad para empresas. – Respeto a los derechos humanos en el sistema judicial nacional. – Se apoya la resolución no judicial de litigios.
	Rendición de cuentas: – Legislativo representativo de la sociedad. – Competición por el poder. – Incidencia legislativa en contenido de la política. – Rendición de cuentas del poder legislativo. – Líderes en base a interés nacional. – Rendición de cuentas burocracia

Fuente. Los autores

En ambos ámbitos se han de reconocer los siguientes componentes y criterios a evaluar:

5.1.3.1. Económicos

Refiere un análisis comparativo los indicadores económicos de las principales variables económicas, financieras y monetarias, las cuales afectan directamente a las actividades productivas de un país, el nivel de ocupación y de ingresos, así determina finalmente los niveles y medios de vida de los hogares, es decir la situación social.

Los sectores para la evaluación económica son:

- Primarios: agricultura y ganadería.
- Secundarios: industria manufacturera, construcción y producción de luz, agua y gas.
- Terciario: comercio, turismo.
- Sector público: el Estado.

Los factores de evaluación específica son los siguientes:

- Pobreza relativa.
- Salarios mínimos.
- Gasto público social.

- Empleo poco remunerado.
- Nivel de empleo.
- Presión fiscal.
- Ingreso nacional.

5.1.3.2. Sociales

La sociedad es el contexto donde los individuos se desenvuelven en sus circunstancias de vida, trabajo, ingresos, educación y los grupos a los que pertenece. Este entorno es el medio de personas en el cual el individuo se educa y vive.

La interacción puede ser de persona a persona o a través de los medios de comunicación, incluso de forma anónima, y puede no implicar la igualdad de estatus social. Por lo tanto, el entorno social es un concepto más amplio que el de la clase social o círculo social. Sin embargo, las personas con igual ambiente social, a menudo, no sólo desarrollan un sentido de solidaridad, sino que también tienden a ayudarse unos a otros, y se congregan en grupos sociales y urbanos, aunque con frecuencia se piensa en los estilos y patrones similares, aun cuando hay diferencias.

Sus principales factores de evaluación son los siguientes:

a. Población. El análisis demográfico tiene en cuenta las características y la composición de la población a través de aspectos como la distribución territorial, la estructura por edad o la distribución según sexo, y contempla también factores de cambio como la natalidad, la mortalidad o las migraciones. Asimismo, la distribución relativa de la población por edades junto a los cambios de la mortalidad y de la fecundidad dan cuenta de diferentes procesos (ej. envejecimiento de la población), que derivan en un cambio de la estructura de las demandas de la sociedad (ej. crecen más aquellas que se relacionan con el adulto mayor y menos las correspondientes a los niños, lo que conlleva por

ejemplo a redefinición de intervenciones) y en consecuencia obligan a modificar la oferta de servicios sociales, y a readecuar políticas y programas públicos, destinados a cada grupo de edad en particular.

b. Hogares. La limitada cobertura respecto al trabajo, la salud y la seguridad social transforma a la familia en la única institución de protección social frente al desempleo, la enfermedad y otros eventos traumáticos. Por otra parte, nuevos enfoques relacionados con las políticas sociales transversales e integrales y los programas de superación de la pobreza se centran en las familias. Para realizar diagnósticos y diseñar intervenciones públicas, es imprescindible entonces conocer las estructuras y la diversidad de situaciones en el ámbito familiar. Esto se puede hacer a través del análisis de los principales tipos de hogares y del tamaño medio de ellos, así como información sobre sexo y edad del jefe de hogar, de manera de determinar hogares con jefes/as jóvenes o mayores.

Sus indicadores específicos son:

- Miembros del hogar.
- Personas sin hogar.
- Conflictos familiares.
- Miembros familiares marginales.

c. Salud. La posibilidad de que gobiernos y organizaciones dispongan de datos actualizados y accesibles sobre la situación de la salud en sus sociedades permite una optimización de los recursos y una adecuación de las decisiones que se toman en la materia. Además, un conocimiento más profundo de ciertas enfermedades ofrece la posibilidad de luchar mejor contra ellas.

Sus indicadores específicos son:

- Esperanza de vida.
- Mortalidad infantil.
- Índice de accidentes.

- Infraestructura médica.
- Consumo de drogas y muertes relacionadas.
- Gastos en asistencia médica.
- Enfermedades más difundidas.

d. Vivienda y servicio básicos. Los indicadores de vivienda presentan un panorama general de las características de las viviendas y de los servicios básicos con que cuentan sus residentes, información básica para la planificación del desarrollo habitacional de las regiones. Las estadísticas de vivienda tienen una gran importancia, por su elevada incidencia social y económica.

Sus indicadores específicos son:

- Tipos de vivienda.

e. Trabajo. Desde una perspectiva económica, el mundo del trabajo se refiere a aquellas actividades humanas que tienen como objetivo la producción de bienes y servicios. A cambio de ese esfuerzo productivo, los trabajadores perciben remuneraciones, ya sea bajo la forma de ingresos netos (trabajadores independientes) o sueldos y salarios (trabajadores dependientes). En este rubro se evaluará: el desempleo abierto, las tasas de participación, la estructura del empleo, los salarios mínimos y medios y la cobertura de la seguridad social.

Sus indicadores específicos son:

- Empleo.
- Subempleo.
- Población empleada.
- Tipos de ocupación profesional.

f. Pobreza. La medición de la pobreza puede hacerse desde dos perspectivas. Por una lado se mide como falta de ingresos lo que deriva en la falta de posibilidades para desarrollar plenamente la

capacidad de las personas; en tal sentido se clasifica como "pobre" a una persona cuando el ingreso por habitante de su hogar es inferior al valor de una "línea de pobreza" o monto mínimo necesario que le permitiría satisfacer sus necesidades esenciales. O bien, se mide la pobreza a través de las necesidades básicas insatisfechas, relacionadas con las condiciones de la vivienda, la asistencia escolar y las posibilidades económicas de subsistencia.

Los factores de evaluación de la pobreza son:

- Incidencia de pobreza. Es el cociente entre el total de la población pobre y la población total.
- Brecha de pobreza. Es una medida que representa cuán pobres son los pobres y, por tanto, proporciona una idea de la profundidad de las carencias de ingreso que definen una situación de pobreza.
- Severidad de pobreza. Indica cuánto les falta a las personas (hogares) para satisfacer sus necesidades básicas (la brecha de la pobreza), toma en cuenta las diferencias de ingreso de los pobres.
- Ingreso per cápita familiar. Es una medida de bienestar económico que capta todos los ingresos corrientes disponibles del hogar y los asigna proporcionalmente para el número de miembros de la familia (Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2016).

g. La cohesión social. Concepto referido a la eficacia de los mecanismos de inclusión y a la valoración subjetiva de las personas en cuanto a la pertenencia a un proyecto común y/o sociedad trasciende la mera satisfacción de las necesidades materiales. En este sentido, está directamente relacionado a otros conceptos, tales como: capital, integración, inclusión y ética social.

La importancia de incluir los indicadores de cohesión social, radica en que estos permiten observar la existencia de desigualdades y brechas

sociales insalvables, y permiten medir por otra parte resultados sociales.

Sus indicadores específicos son:

- Huelgas.
- Crimen.
- Suicidio.
- Discriminación por género, por raza, por cultura.
- Exclusión social (Navarro Rodríguez, Susana y Larrubia Vargas, Remedio, 2006, pp. 485 – 503).

5.1.3.3. Culturales

La cultura son el conjunto de características distintivas espirituales, materiales, intelectuales y emocionales de una sociedad o grupo social que abarcan no solo el arte y la literatura, sino estilos de vida, formas de vivir juntos, sistemas de valor, tradiciones y creencias (Unesco, 2004).

Al considerar la importancia que la cultura tiene para los seres humanos, se ha llegado a establecer en las sociedades más desarrolladas como un indicador de calidad de vida, por ello es menester asumir que el proceso educativo asegura desde su esencia ese desarrollo cultural necesario de los sujetos.

Los factores de evaluación de la cultura en particular son:

- Patrimonio cultural y natural.
- Presentaciones artísticas y celebraciones.
- Artes visuales y artesanías.
- Libros y prensa.
- Medios audiovisuales e interactivos.
- Diseño y servicios creativos.
- Internet como medio cultural.
- Patrimonio cultural inmaterial (Unesco, 2014, p. 13).

5.1.3.4. Políticos

La política tiene como un trasfondo fundamental la

ideología de un grupo, relacionada con sus interese y el ejercicio del poder. Su propósito es alcanzar un determinado objetivo, para ello trata de minimizar las confrontaciones por el ejercicio mismo del poder.

Se evalúa a través de los siguientes factores:

A. Participación

- Libertad de expresión, de reunión.
- Respeto al sistema de elaboración de reglas.
- Respeto a la discusión pública sobre temas claves.
- Influencia del legislativo.
- Influencia de burocracia.
- Elaboración de políticas públicas.
- Consulta entre sector privado y público.
- Acceso igual a la justicia.
- Resolución de conflictos.

B. Equidad

- Respeto por sistema de elaboración de reglas.
- Extensión de la representación legislativa en la sociedad.
- Reflejo de preferencias públicas en la política.
- Compromiso del gobierno con nivel de vida de la población.
- Acceso al servicio civil por mérito.
- Acceso a servicios públicos.
- Respeto a los derechos de propiedad.
- El gobierno se guía por reglas en el comercio, finanzas, inversión.

C. Transparencia

- El gobierno facilita la discusión pública sobre temas claves.
- El legislativo rinde cuentas.
- El gobierno toma decisiones en base al interés nacional.
- Control civil sobre los militares.

- La burocracia rinde cuentas.
- Transparencia en las decisiones de la burocracia.
- Transparencia del sistema judicial.
- Consultas sector privado y público.

D. Eficiencia

- Burocracia basada en el mérito.

E. Decencia

- Decisiones basadas en el interés público.
- El gobierno crea condiciones para la seguridad ciudadana.
- El gobierno vela por un buen nivel de vida.
- Resolución pacífica de conflictos.
- Acceso igual a servicios públicos.
- Aplicación de reglas con igualdad para empresas.
- Respeto a los derechos humanos en el sistema judicial nacional.
- Se apoya la resolución no judicial de litigios.

F. Rendición de cuentas

- Legislativo representativo de la sociedad.
- Competición por el poder.
- Incidencia legislativa en contenido de la política.
- Rendición de cuentas del poder legislativo.
- Líderes en base a interés nacional.
- Rendición de cuentas burocracia (Saldomando, Ángel (2002).

5.1.4. Diagnóstico del sistema educativo a nivel de país

Para evaluar al sistema educativo de un país debe considerarse sus los componentes, tanto en términos cuantitativos como cualitativos. Con este propósito se deben determinar, para efectos de una metodología de análisis, los componentes fundamentales, los referentes con los que se debe evaluar y los rasgos observables de el sistema. Esto es, se deben determinar los ámbitos, los criterios y los indicadores de evaluación. Sin embargo, los componentes de evaluación deben hacerse en un marco lo

suficientemente general y flexible para no sesgar la información. Por eso limitaremos el análisis a meditar los ámbitos y criterios solamente.

5.1.4.1. Ámbitos, criterios e indicadores para la evaluación educativa

Para entender al sistema educativo de manera integral y dinámica es necesario dividirlo arbitrariamente en áreas, sectores o ámbitos, de tal modo que podamos evaluar detalladamente cada esfera de manera clara y analítica. Pero esta división con ser arbitraria debe responder a una concepción educativa y debe ser un modo de enfatizar en ciertos aspectos que son de prioridad para resolver en la institución.

Los criterios de evaluación son los principios, normas o ideas de valoración referenciales, en relación a ellos se emite un juicio valorativo sobre el sistema educativo. Es valioso por cuanto permite verificar los niveles de logro alcanzado o los logros esperados pero no alcanzados.

Para efectos de reconocer su importancia los criterios bien podemos clasificarlos en:

A. **Criterios descriptivos.** Cumplen la función de presentar el estado de situación en cada momento de la ejecución: inicial, durante la puesta en marcha, al final de un período definido.
B. **Criterios sincrónicos.** Son aquellos observados o calculados para el estudio de una situación o actividad en un momento determinado, en un corte temporal. Los indicadores de eficacia y eficiencia se presentan como datos sincrónicos en el estado de situación y en el monitoreo, cuando con esta información sólo se quiere describir la actividad en un corte transversal.
C. **Criterios diacrónicos.** Conforman los indicadores que manifiestan la evolución en el tiempo de un fenómeno. Si se presentan en indicadores observables, son las denominadas series históricas. Los estudios diacrónicos son

imprescindibles para poder realizar el cálculo de estándares, fundamentalmente de eficiencia y productividad (Morduchowicz, Alejandro, 2006, pp. 7,8).

Por su lado, los indicadores son medidas mensurables de aquellos aspectos fundamentales logrados por un proceso formativo y la influencia del contexto sociohistórico. Permiten realizar juicios de valor sobre el funcionamiento de un sistema educativo.

Los indicadores educativos deben ser susceptibles de comparación a través del tiempo; esto es, deben dar cuenta del progreso, los cambios y las tendencias en el desempeño de ciertas variables educativas. Además de su función informativa, los indicadores permiten construir nuevas metas y objetivos educacionales.

5.1.4.2. Principales indicadores de la demanda educativa para evaluar un sistema educativo

La demanda educativa es el volumen y caracterización de la población que requiere el servicio, sea implícita (potencial) o explícitamente (real). La población objetivo de las actividades debe coincidir con la demanda potencial en su dimensión cuantitativa. Su identificación constituye el primer elemento de estudio diagnóstico que debe realizar quien formula objetivos políticos. La demanda puede informarnos cuantitativamente en los siguientes factores:

A. Demandas de escolarización

a. **Población escolar.** Es el número de alumnos matriculados en todos los grados, ciclos, niveles y subsistemas educativos en un determinado año.
b. **Población en edad escolar.** Es la cantidad de niños, niñas, jóvenes y adultos que se encuentran en un rango de edades preestablecidas, apropiada para demandar los servicios de educación en un determinado nivel

de enseñanza.

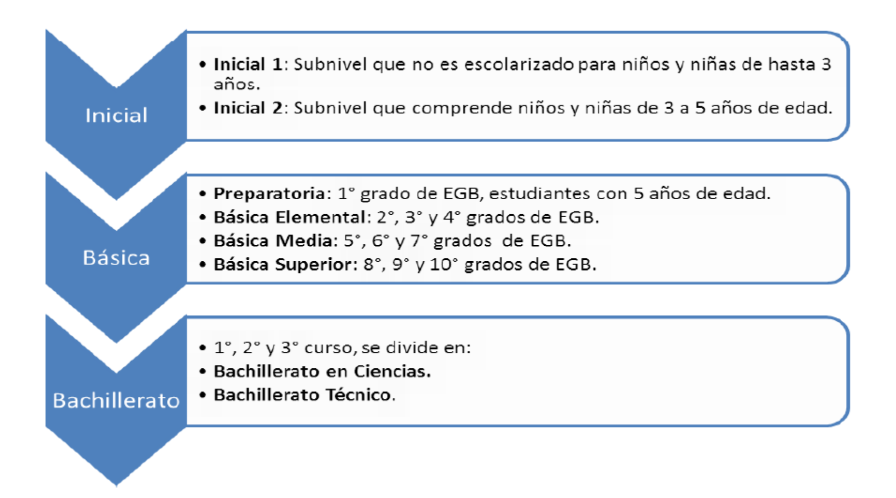
c. **Tasa de escolarización global por niveles.** Un nivel educativo determinado está relacionado con la gradación de las experiencias de aprendizaje, con el desarrollo de las capacidades, el dominio de competencias y contenidos alcanzados en un determinado momento del proceso formativo. La participación de un nivel requiere haber superado los requerimientos básicos de un nivel anterior. Asimismo, un nivel se refiere al grado de complejidad del contenido del programa.

   Los niveles de escolarización son los siguientes (Según cada país):

a) **Nivel inicial o preescolar.** Es el primer momento en la enseñanza destinado esencialmente a insertar a los niños de muy corta edad en la escuela. Sirve de transición entre el hogar y la escolarización.
b) **Nivel básico.** Es la etapa del proceso educativo considerado como el mínimo de educación a que tiene derecho todo habitante en el país.
c) **Nivel medio.** Este nivel desarrolla actitudes, capacidades, competencias y contenidos con los objetivos de desarrollar integralmente a los estudiantes, capacitar al alumno para proseguir estudios superiores o bien para incorporarse al mundo laboral.
d) **Nivel de educación especial.** Brinda servicio educativo a niños y jóvenes con discapacidades o características excepcionales.
e) **Nivel de educación de adultos.** Educación de jóvenes y adultos que por diferentes circunstancias no obtuvieron la educación sistemática regular.

En Ecuador los niveles y subniveles educativos son los siguientes:

Figura Nº 14. Niveles y subniveles del Sistema Nacional de Educación



Fuente. Ministerio de Educación de Ecuador, 2017

d. Tasa de escolarización según modalidad. La modalidad son el conjunto de opciones diferenciadas y especializadas en que puede organizarse un nivel educativo con el fin de atender las necesidades de formación técnica especializada. Las modalidades puede sufrir variaciones para adecuarse a las necesidades de cada país. Algunas modalidades son:

a) **Modalidad presencial.** Requiere la asistencia regular al establecimiento educativo y el cumplimiento de las normas respecto a los parámetros de edad, secuencia y continuidad de niveles, grados y cursos.

b) **Modalidad semipresencial.** Combina la asistencia periódica al local escolar y las actividades de aprendizaje independiente del estudiante a través de algún medio de comunicación. Es la que no exige a los estudiantes asistir diariamente al establecimiento educativo. El estudiante debe cumplir con iguales estándares y exigencia académica de la modalidad presencial.

c) **Modalidad a distancia.** Sistema de aprendizaje

autónomo, sin la asistencia al aula física, con el apoyo de un tutor o guía, y de instrumentos pedagógicos de apoyo, a través de cualquier medio de comunicación.

d) **Modalidad ocupacional.** Integra la acción educativa con la preparación y perfeccionamiento de la actividad laboral. Está destinada a los adolescentes y adultos estén o no en la actividad laboral. Da lugar a la obtención de la certificación correspondiente según la naturaleza del programa y ocupación.

e. **Tasa de escolarización según grado.** Es un tiempo de escolarización o año escolar en la cual se espera un determinado nivel de desarrollo respecto al grado inferior y al grado superior. Se encuentra articulado a un determinado nivel educativo.

f. **Tasa de escolarización según ciclo educativo.** Son una unidad de tiempo que abarca varios grados escolares según niveles de desarrollo esperados curricularmente. Implica una unidad en el desarrollo del currículo a efectos de la programación, evaluación, recursos y acciones pedagógicas y administrativas, integradas y articuladas entre sí. Dicha unidad lo es también para la promoción del estudiante.

B. Demandas de cobertura educativa

La cobertura educativa es la proporción de alumnos atendidos en un nivel educativo con respecto a la demanda. El estudio de la cobertura conlleva un análisis de tipo sincrónico; es decir, se toma un momento dado y no un proceso. El análisis diacrónico de la cobertura solo puede darse cuando se comparan varios momentos en el tiempo para observar su evolución.

Los principales indicadores para evaluar la cobertura son los siguientes:

a. **Escolaridad.** Es la cantidad de estudiantes matriculados de todos los grados, niveles y modalidades en un determinado año escolar.

b. **Tasa de escolarización.** Agrupa a toda la población en edad escolar que está efectivamente escolarizada en cada grado, nivel y modalidad.

Expresa el acceso de la población a la educación identifica a los grupos poblacionales y ámbitos geográficos más postergados.

c. **Tasa de escolarización por grupos de edad.** Es el porcentaje de población escolarizada en el sistema educativo de cada grupo de edad, respecto del total de la población en ese grupo de edad. Los grupos de edad utilizados responden usualmente a las edades teóricas de los niveles de enseñanza del sistema educativo formal. Así, si se considera: 3 a 5 años; 6 a 13 años y 14 a 17 años.
d. **Tasa bruta de escolarización.** Es la matrícula total en un nivel de enseñanza específico, independientemente de la edad, expresada como un porcentaje en un año académico determinado.
e. **Tasa neta de escolarización.** Es la matrícula del grupo en edad oficial de escolarización en un nivel de enseñanza determinado, expresado como porcentaje de la población correspondiente a esa edad. Tiene como finalidad mostrar el grado de participación en un nivel de enseñanza determinado de los estudiantes pertenecientes al grupo de edad oficial correspondiente al nivel de enseñanza especificado.

C. Demanda del gasto público en educación

Es el gasto anual de un Estado en los grados, niveles y modalidades educativas de un país en las instituciones educativas, administración educativa y subsidios para estudiantes y otras entidades privadas a lo largo de un año. Esta medida da cuenta de la importancia relativa del gasto público en educación en el presupuesto total del gobierno central.

Una manera de medir cuánto invierte un Estado en la educación pública es mediante la relación entre el gasto público en educación con el PBI o PIB.

El gasto público en educación es una señal del compromiso de los gobiernos con la educación. Este se obtiene al dividir entre el gasto público total con el gasto en educación.

Sus principales indicadores son:

a. Gasto en enseñanza por estudiante.
b. Gasto en centros de enseñanza en relación con el Producto Interno Bruto.
c. Proporciones relativas de la inversión pública y privada en los centros de enseñanza.
d. Gasto público total en enseñanza.
e. Respaldo a los estudiantes y a las economías domésticas mediante subvenciones.
f. Gasto en centros por categoría de servicio y de recurso (OCDE, 2003).

D. Demanda de eficiencia interna del sistema educativo

Un sistema educativo es eficiente si dispone de recursos disponibles y procura usarlos para generar los resultados esperados con el mínimo de costo y esfuerzo. Es la relación óptima entre

La eficiencia mide la capacidad del sistema educativo para retener a la población que ingresa y promoverla de un grado al siguiente hasta culminar el respectivo nivel. Estos indicadores alertan sobre el desperdicio de recursos atribuidos a la repitencia y deserción.

La eficiencia interna se logra plenamente cuando el total de la población que ingresa al sistema es promovida de grado cada año, hasta culminar los grados de cada nivel.

La eficiencia interna se mide de forma diacrónica, pues se trata de medir el comportamiento estadístico de un grupo de alumnos a través de los grados de un nivel.

Sus indicadores son:

a. Tasa de sobreedad o desfase escolar. Existe sobreedad o desfase escolar cuando alumno sobrepasa la edad considerada teóricamente ideal según las normas legales de acceso al sistema educativo con respecto al año cursado.

Esta tasa expresa el porcentaje de alumnos con edad

mayor a la edad teórica o ideal correspondiente al grado/año de estudio en el cual están matriculados. Es el cociente entre la cantidad de alumnos con sobreedad y la cantidad de alumnos multiplicada por cien.

b. **Tasa de promoción.** Mide el peso relativo de los alumnos matriculados en un determinado año escolar y los que son promovidos al grado inmediatamente superior al año anterior. Representa la proporción de alumnos que completan exitosamente un grado y prosiguen al próximo grado el siguiente año.
c. **Abandono.** Es la cantidad de alumnos que se retiran de la escuela, no finalizan el año escolar y no continúan el año siguiente.
d. **Deserción.** Cantidad de alumnos que se retiran de la escuela, no finalizan el año escolar, pero se inscriben el año siguiente.
e. **Tasa de deserción.** Deserción es sinónimo de abandono. La tasa de deserción o abandono mide la proporción de alumnos que por alguna razón, en el año escolar dado, dejan el sistema educativo sin completar el nivel que cursan. El valor de la tasa se determina al relacionando la cantidad de alumnos que presuntamente abandonan este nivel en el transcurso de un año escolar cualquiera con la cantidad total de alumnos matriculados al inicio de ese mismo año.
f. **Tasa de repitencia.** Proporción de alumnos que permanecen en el mismo grado durante más de un año.
g. **Tasa de retención.** Es la capacidad del sistema para retener los alumnos en las aulas, ya sea como repitentes o como promovidos. Se obtiene agregando el número de alumnos promovidos de grados sin repetición en un determinado año escolar con aquellos que repiten una o más veces algún grado y dividiendo el resultado entre la cantidad de alumnos matriculados el año escolar inmediatamente anterior (Ministerio de Educación de la República Dominicana, 2012, pp. 57 – 68).

E. La capacidad instalada. Provee información sobre los insumos o recursos físicos disponibles para la ejecución de del proceso formativo. Son: materiales (infraestructura, equipamiento e insumos más relevantes) y los financieros necesarios para la dotación de los recursos mencionados anteriormente.

a. Servicio bibliotecario
b. Servicio de laboratorios
c. Recursos tecnológicos
d. Suficiencia de aulas
e. Salas de computación
f. Suficiencia de mobiliario
g. Suficiencia de recursos tecnológicos
h. Suministro oportuno de los insumos de laboratorio

F. Organización y gestión. Se refiere a la organización, administración, ejecución de planes y evaluación del proceso administrativo e institucional como elementos al servicio de la calidad educativa y el desarrollo institucional. Se relaciona con las estrategias de dirección para el desarrollo institucional y el desarrollo humano integral de las personas que conforman la institución. Sus indicadores son:

a. Mejora continua
b. Liderazgo
c. Organización por procesos
d. Eficiencia en la información
e. Eficiencia en la comunicación
f. Trabajo en equipo
g. Reconocimiento
h. Participación de las personas
i. Pertinencia social de la misión institucional
j. Validez de la programación presupuestaria
k. Suficiencia del presupuesto asignado
l. Cumplimiento de las normas institucionales
m. Eficiencia en la comunicación administrativa
n. Eficiencia en los procesos administrativos
o. Eficiencia en la contratación del personal
p. Eficiencia en la ejecución presupuestaria
q. Eficiencia en la administración financiera
r. Adopción de decisiones
s. Planeamiento y programación

t. Supervisión y asesoramiento
u. Administración de persona
v. Administración presupuestaria
w. Orientación clara hacia los usuarios

G. Diseño curricular. Es el proceso mediante el cual se estructuran programas de formación profesional, con el fin de dar respuesta adecuada a las necesidades de formación de las diferentes poblaciones a través de la transformación de un referente productivo en una orientación pedagógica. Sus indicadores son:

a. Actualidad
b. Innovación
c. Congruencia con el perfil de egreso
d. Integración temática
e. Flexibilidad
f. Aprendizaje contextualizado
g. Dinamicidad
h. Relevancia
i. Consistencia

H. Docentes. Son los profesionales de la educación, de quienes se espera el dominio de conocimientos pedagógicos, didácticos y de especialidad a partir de esos saberes debe desarrollar sus competencias, capacidades y actitudes para su desempeño en la formación humana. Sus indicadores son:

a. Impacto
b. Sentido de pertenencia
c. Identificación con la misión de educar
d. Compromiso con su desarrollo académico y profesional
e. Efectividad en la comunicación
f. Valoración de la profesión docente
g. Capacidad de liderazgo
h. Competencias pedagógicas
i. Competencias de gestión
j. Nivel académico de los docentes
k. Capacitación pedagógica
l. Eficiencia de los programas formativos del magisterio
m. Cumplimiento del ascenso al escalafón

correspondiente

I. **Procesos pedagógicos y sus resultados.** Son actividades desarrolladas por el docente de manera intencional con el objeto de mediar en la formación del estudiante. Estas prácticas docentes son un conjunto de acciones intersubjetivas y saberes que acontecen entre los que participan en el proceso educativo con la finalidad de aprender saberes, desarrollar capacidades, competencias y actitudes. La muestra patente de los resultados es la propia formación lograda en los estudiantes. Sus indicadores son:

- **a.** Tiempo total de enseñanza pretendido para los estudiantes de primaria y secundaria.
- **b.** Tamaño de las clases y ratio estudiantes/personal docente.
- **c.** Utilización de las tecnologías de la información y de la comunicación por parte de profesores y alumnos.
- **d.** Formación y desarrollo profesional del profesorado.
- **e.** Salarios del personal docente.
- **f.** Tiempo de enseñanza y horario lectivo de los profesores.
- **g.** Distribución por edad y sexo del personal docente y del personal administrativo empleado en educación.
- **h.** Capacidad lectora de estudiantes.
- **i.** Capacidad matemática y científica de jóvenes de 15 años.
- **j.** Variación del desempeño estudiantil en función de los tipos de escuelas.
- **k.** El aprendizaje autonormado en los estudiantes.
- **l.** Diferencias de género en el desempeño de los estudiantes.
- **n.** Participación de la masa laboral según el nivel de educación alcanzado.
- **o.** Años previstos de aprendizaje, empleo y desempleo entre los 15 y los 29 años.
- **p.** Ingresos y nivel de educación alcanzado.
- **q.** Los frutos de la inversión en enseñanza: vínculos entre el capital humano y el crecimiento económico (OCDE, 2003).
- **r.** Interacción
- **s.** Relevancia

t. Pertinencia
u. Disponibilidad de recursos
v. Adecuación
w. Soporte tecnológico
x. Mejora continua
y. Monitoreo
z. Consistencia interna del plan de formación
aa. Eficiencia de los programas de capacitación de los docentes
aa. Relación alumno-profesor
bb. Carga horaria del profesorado
cc. Satisfacción del personal de la institución
dd. Satisfacción de los estudiantes
ee. Efecto de impacto de la educación
ff. Disponibilidad de medios personales y materiales
gg. Organización de la planificación
hh. Valoración del producto educativo
ii. Gestión de recursos
jj. Liderazgo pedagógico
kk. Eficiencia en la metodología para la enseñanza – aprendizaje (Velásquez de Zapata, Carmen).

5.2. Fundamentos filosóficos

El desarrollo de un modelo, responde a una interpretación de la realidad desde una perspectiva filosófica. Es en el marco de la reflexión sobre el objeto y su naturaleza ontológica, que se han de reconocer componentes, relaciones y funciones más o menos sistematizadas, la que posibilitan organizar de manera sistémica la formación humana. Es asi como los paradigmas pedagógicos, condicionan la manera de modelar las realidades educativas. Y todos ellos responderán de manera sistemática a las variaciones de su concepción. En palabras de Zubiría:

El problema esencial de toda educación es resolver el interrogante en torno al tipo de hombre y de sociedad que se quiere contribuir a formar. Todas las teorías pedagógicas se han enfrentado y han tenido que dar una respuesta a la pregunta anterior. En este sentido, se puede afirmar que no existen las pedagogías neutras, ya que el quehacer educativo necesariamente presupone una determinada concepción del

hombre y de la sociedad. Esa concepción, a su vez, exige comprenderlo en su multidimensionalidad, en su complejidad y en su integridad. Cada teoría ha privilegiado en ello algún o algunos de los aspectos; aun así, subyace a todas ellas una postura corno individuo y como ser social y cultural. A partir de esta concepción del ser humano se elaboran las teorías pedagógicas. En este sentido, toda teoría pedagógica es una teoría política (Zubiría Zamper, Julián de 2006, p. 41).

En el complejo universo de interpretación de los sistemas educativos entonces han de emerger como aspectos de consideración esencial, los que serán abordados a continuación.

5.2.1. Presupuestos filosóficos – antropológicos

Es el estudio de la naturaleza humana para determinar qué se debe educar y cuándo un ser humano está adecuadamente educado. Asimismo, responde a la pregunta ¿a qué dimensiones se debe orientar la formación escolarizada?

5.2.2. Presupuestos ontológicos de la realidad

Se establecen a tenor de la constitución del fenómeno escolar y ayuda de determinar qué es la realidad y qué debe ser el asunto de estudio escolarmente. Asimismo, estudia los componentes que conforman la realidad, las relaciones entre esos componentes en la organización de esa realidad. A partir de la realidad se determina el proceso que debe seguir el individuo para desempeñarse como sujeto cognoscente.

5.2.3. Presupuesto gnoseológico sobre el proceso de enseñanza – aprendizaje para la formación humana

Permite identificar los componentes del proceso formativo y sus relaciones en el proceso de la enseñanza aprendizaje escolarizado: maestro, estudiante, sociedad, realidad y mediadores de la realidad (lengua, textos, audiovisuales, informática).

5.2.4. Presupuestos teleológicos. Los fines de la educación

Los fines de la educación son los resultados que se esperan alcanzar al término de un proceso educativo como producto de las grandes aspiraciones filosóficas planteadas por la sociedad y el magisterio antes de iniciar un proceso formativo.

5.2.5. Los aspectos axiológicos en la formación humana

Es el sistema de creencias, principios y reglas que regulan la gestión de la institución escolar y el conjunto de conductas que predominan en la institución escolar.

Los valores actúan como los grandes marcos referenciales que orienta el accionar de la institución escolar y de los individuos particularmente (Ministerio de Educación del Perú, 2003, p. 33).

5.2.5.1. Definición de valores. Es el sistema de creencias, principios y reglas que regulan la gestión de la institución escolar y el conjunto de conductas que predominan en la institución escolar.

Los valores actúan como los grandes marcos referenciales que orienta el accionar de la institución escolar y de los individuos particularmente (Ministerio de Educación del Perú, 2003, p. 33).

5.2.5.2. Características de los valores

- **a.** Los valores son los factores de un modelo educativo de mayor permanencia en el tiempo.
- **b.** No son declaraciones circunstanciales o de conveniencia, sino son creencias básicas, esenciales, que tienen valor intrínseco.
- **e.** Deben ser coherentes con los presupuestos filosóficos y científicos planteados anticipadamente.
- **f.** Orientan la toma de decisiones en todos los niveles del modelo educativo.
- **g.** Es el marco de la interacción social entre los individuos participantes en el modelo educativo.

h. Se convierte en referentes para las interrelaciones sociales entre los individuos participantes en el proceso de la formación.

i. Es el referente colectivo desde el cual apreciamos y juzgamos las conductas individuales y del propio modelo educativo.

j. Para conformar en conducta esperada pasa un tiempo hasta que los individuos los conviertan en su modo de ser espontáneo.

5.2.5.3. Pasos para elaborar los valores

Los valores pueden ser una palabra o una frase que refleje las creencias de lo bueno y lo malo de una institución. Los pasos para su elaboración son:

a. Los miembros de la organización del modelo reflexionan de manera profunda y personal acerca de los valores que se requieren para concretar el modelo educativo.

b. A continuación se reúnen los pequeños equipos y comparten acerca de cuáles serían los valores que se requiera para realizar el modelo.

c. Se define y caracteriza cada valor para estar seguros acerca de su significado correspondiente. Finalmente, establece las actitudes necesarias y básicas para vivenciar el valor correspondiente.

d. Se genera una reunión plenaria para la exposición de cada equipo. Cada grupo comunica los valores identificados, su definición y las actitudes que lo caracterizan.

e. Se selecciona los valores pertinentes al modelo educativo. Se llega a un acuerdo acerca de las actitudes básicas y sus conductas esperadas para conformar el valor necesario para la organización.

f. Los organismos de gestión educativa se reunirán cada cierto período para revisar cómo los valores se han conformado en la conducta de las personas.

5.3. Fundamentos científicos

Los fenómenos educativos son estudiados por diversas ciencias a su vez. Y esto es así por cuanto la educación puede ser estudiada de manera multidisciplinar.

Estas ciencias permitirán aportar a un modelo educativo en los siguientes temas:

5.3.1. Neuroeducación: inteligencias múltiples; estilos y ritmos de aprendizaje; desarrollo de la inteligencia, metodología basada en las bases neuronales del cerebro; empatía y aprendizaje; las emociones y el aprendizaje; lenguaje y aprendizaje; tipos de pensamiento; hemisferios cerebrales y aprendizaje; memoria y aprendizaje; biología de la atención; percepción y aprendizaje; los períodos del aprendizaje y las ventanas de oportunidades; estrés y aprendizaje; alimentación y aprendizaje; aprendizaje y organización del cerebro; plasticidad del cerebro; etc.

5.3.2. Psicología del Aprendizaje: sentimientos y emociones en el aprendizaje; educación de las actitudes; dificultades en el aprendizaje; paradigmas para explicar el proceso del aprendizaje; las condiciones internas y externas del aprendizaje; metacognición; estrategias de aprendizaje; actitudes y motivación para el aprendizaje; lo procesos cognitivos para el aprendizaje; comunicación no verbal y aprendizaje; etc.

5.3.3 Sociología Educativa: las relaciones interpersonales en el aula; las clases sociales y los grupos de interés en el aula; el rol social del maestro en la formación; el rol político de la educación; los medios de comunicación como educadores; la escuela reproductiva y la escuela trasformadora; condicionamiento social y aprendizaje; religión y educación; condiciones labores del profesorado; género y educación; feminización de la carrera docente; cultura organizativa escolar; cohesión y conflicto; desigualdad educativa; movimientos sindicales en el magisterio; libertad y voluntad;

educabilidad y moralidad; familia y escolaridad; etc.

5.3.4. Antropología Educativa: ideología y educación; interculturalidad y educación; valores y creencias en el proceso del aprendizaje; identidad cultural y educación; códigos en la comunicación educativa; el plan de estudios oculto; alienación y educación; reproducción cultural; naturaleza humana; consumo cultural; el relativismo cultural; el proceso de hominización; etc

5.3.5. Administración Educativa: gestión educativa; estructura del modelo de gestión; sistema de dirección estratégica; proyectos y microproyectos educativos; sistema de evaluación del desempeño; evaluación educativa; evaluación de centros educativos; evaluación del currículo; evaluación de proyectos; metodología para el desarrollo de los círculos de estudio, gestión financiera; sistema de control; liderazgo; estilos de gestión; los instrumentos de la gestión educativa; etc.

5.3.6. Pedagogía: epistemología de la Pedagogía; historia del pensamiento pedagógico; paradigmas pedagógicos; Psicobiología de la Pedagogía; los componente del proceso formativo; metodología para la enseñanza – aprendizaje; el maestro y el aprendiz; los principios pedagógicos; el proceso de enseñanza – aprendizaje; los mediadores educativos; etc.

Los pasos que recomendamos para desarrollar estos temas son:

a. A partir del diagnóstico situacional y del desarrollo último de las ciencias identificar los libros y materiales de estudio para determinar los principios pedagógicos para la formación del ciudadano en un país determinado.

b. Desarrollar un proceso de lectura, análisis, síntesis y crítica para determinar cuáles serán las características del modelo educativo, según el desarrollo de las ciencias citadas.

c. Escribir, presentar y debatir en la comunidad nacional y académica los resultados del estudio anterior en foros, seminarios, conferencias, etc.

d. Sistematizar las conclusiones, las cuales deberán ir en el modelo educativo.

5.4. Modelo pedagógico

5.4.1. Definición

Un modelo pedagógico es una sistematización teórica y metodológica para la comprensión de los componentes, la organización y las interrelaciones y funciones de los componentes durante el proceso de la formación humana en un determinado sistema educativo. Se fundamenta en principios filosóficos y científicos asumidos, según el reconocimiento de las necesidades y problemas de una comunidad, en un determinado contexto sociohistórico.

5.4.2. Características

5.4.2.1.1. Si bien el modelo pedagógico tiene una fuerte base teórica, también permite concretar las aspiraciones institucionales y profesionales del maestro. A partir de este modelo un profesional en la educación puede orientarse para actuar de manera coherente con la concepción filosófica institucional, con las aspiraciones precisadas en los objetivos educativos y los fines educativos esperados. Se convierte en un instrumento para realizarse en la práctica educativa, este tiende a perfeccionarse, a variar según cambie el contexto socio – histórico del proceso formativo. Todo modelo es perfectible y flexible a las necesidades de la realidad.

5.4.2.1.2. Un modelo pedagógico constituye una teorización integral e integradora de los fenómenos educativos. Todo modelo

pedagógico parte de un modelo educativo. Existe entre el modelo educativo y el modelo pedagógico una relación de parte es a todo. De allí su carácter integral e integradora. Es integral porque permite explicar cada uno de sus componentes y sus funciones; es integrador por cuanto no deja de lado ningún de los componentes internos o externos del sistema formativo, los compontes del propio modelo pedagógico con los componentes del modelo educativo.

5.4.2.1.3. Un modelo pedagógico es un marco de referencia para entender implicaciones, alcances, limitaciones y debilidades de un determinado proceso formativo. Precisamente a partir de esta posibilidad un educador puede intervenir para mejorar el sistema y para integrar toda nueva modificación, según las necesidades del contexto externo del sistema (Tünnermann B., Carlos, 2008, p. 14).

5.4.2.1.4. Los modelos pedagógicos deben relacionarse estrechamente con un modelo administrativo. Ambos aspectos deben marchar juntos para configurar un sistema que marche al logro de un determinado propósito. Si solo proponemos un modelo pedagógico sin tener en cuenta los factores administrativos de seguro no lograremos concretar nuestra aspiración educativa. No hay sistema formativo exitoso si este no se atiene a un proceso de gestión que le de respaldo.

5.4.3. Componentes de un modelo pedagógico

De acuerdo a Julián de Zubiría Zamper (2006, pp. 23 – 66), los elementos fundamentales de todo modelo pedagógico responde a cuatro preguntas básicas: para qué enseñar, qué enseñar, cómo enseñar, qué, cuándo y cómo evaluar. Gracias a las respuestas pertinentes a estas preguntas se podrán determinar: los fines de la educación, los propósitos educativos, los contenidos, la secuencia en la organización de los contenidos, las metodologías y el sistema de evaluación (Zubiría Zamper, Julián de, 2006).

Veamos estas preguntas desagregadas, de manera individualizada y las respuestas que implican:

- **a.** ¿Para qué enseñar? → Fines de la educación. El tipo del hombre deseable, los objetivos formativos, la formación integral.
- **b.** ¿Qué enseñar? → Los mensajes de la educación seleccionados según su importancia: teorías, técnicas, actitudes (valores y normas), competencias y desarrollo de capacidades.
- **c.** ¿Cuándo enseñar? → Ordenamiento sistemático temporal, psicológico y lógico de los mensajes de la enseñanza.
- **d.** ¿Cómo y con que enseñar? → Métodos, técnicas, procedimientos, estrategias y mediadores diversos para el proceso de enseñanza – aprendizaje.
- **e.** ¿Qué, cómo y cuándo evaluar? → Evaluación integral durante el proceso formativo y de los resultados para obtener información a través de determinados instrumentos de evaluación.
- **f.** ¿Cómo ordenar estos elementos formativos dentro de un sistema coherente? → El currículo y el plan de estudios.

Estas preguntas se relaciona con los siguientes componentes de todo modelo pedagógico: los fines de la educación de un proceso educativo (el ideal de “persona bien educada” que se pretende formar, según las aspiraciones de una sociedad determinada), el reconocimiento de las necesidades y problemas de una sociedad determinada, la concepción educativa y

pedagógica asumida, los objetivos formativos, las metodologías para la enseñanza – aprendizaje a utilizarse, la plataforma virtual para desarrollar los procesos educativos, los contenidos académicos y culturales a impartirse, las experiencias educativas concretas para fomentar el aprendizaje, los ritmos y niveles de los educandos con quienes se desarrolla el proceso formativo, quién dirige el proceso formativo y en quién se centra el mismo (educador y educando), los objetivos educacionales, el sistema de evaluación, el tipo de institución educativa, el sistema de gestión de la institución educativa y del proceso educativo, los recursos informáticos y comunicativos electrónicos, la evaluación y la tutoría virtual (Villar, 2005, p. 5). También es parte del modelo el contexto socio – histórico en el cual se desenvuelve.

De acuerdo a estos componentes, los aspectos básicos que debe desarrollar un modelo educativo son los siguientes:

5.4.3.1. Los fines

Este asunto ha sido estudiado en las bases filosóficas del modelo. Si bien el modelo pedagógico contempla los fines, estos ya han sido determinados en un momento anterior. Los fines son una síntesis del tipo del hombre deseado. En este momento solo se lo actualiza, pues el modelo pedagógico es una nivel de concreción mayor en el cual se da respuesta a cómo se logrará pedagógicamente conseguir el tipo de hombre deseado para una sociedad.

5.4.3.2. Los perfiles del aprendiz o estudiante

A. Definición del aprendiz o estudiante

Es un individuo dedicado al desarrollo integral de su persona, a través del aprendizaje teórico, la ejercitación práctica del saber, el desarrollo de su personalidad, la ética y a la construcción del conocimiento de manera individual y colaborativa (con ayuda del maestro o algún par) en una determinada asignatura.

Es usual que un estudiante esté matriculado en un programa formal de estudios, pero también puede dedicarse a la búsqueda de conocimientos de manera autónoma o informal.

B. Definición del perfil

Los perfiles educativos son el conjunto de atributos y características que debe poseer el estudiante egresado después del proceso formativo escolarizado. Estas características son generales y particulares respecto a los diferentes campos de acción en que se desempeñará el egresado y en la solución y satisfacción de problemas y necesidades sociales e individuales previamente especificadas.

Estos atributos (cualidades, capacidades o propiedades del sujeto) y características (rasgos particulares propios de un sujeto) responden a una visión integral del ser humano, en sus dimensiones cognitivas, afectivas, espirituales, biológicas y socioculturales, relacionados con el nivel educativo o la carrera profesional en la cual es formado. Asimismo, estos perfiles se corresponden con las necesidades, problemas y aspiraciones propias de la comunidad en la cual el individuo es formado.

Los perfiles también están integrados por aquellas características propias del proceso de maduración y de desarrollo personal en general propias de toda persona. Estas no necesariamente están asociadas a las asignaturas, pero sí son una condición necesaria para permitir un pleno desempeño como ser humano y profesional.

Dentro del plano de la gestión, los perfiles son herramientas curriculares para orientar la formación en cada asignatura. En ese sentido, cada docente gestiona el proceso formativo al observar los perfiles y adecuar esas aspiraciones a la asignatura en el cual él participa como formador.

Muchos de los perfiles deben ser observables, medibles y susceptibles de ser valorados a partir del uso de instrumentos de evaluación adecuados. La finalidad del recojo de estos datos y su valoración está en reconocer si el proceso formativo es el esperado. De otro modo se pasa a un proceso de realimentación para mejorar el proceso. Hay otros perfiles no medibles, el desarrollo espiritual y afectivo, pero esos se pueden evaluar de manera colateral e inferencial a partir de los perfiles tangibles.

C. Pasos para elaborar los perfiles

- **a.** Identificar las competencias, capacidades, actitudes, desarrollo biológico, rasgos espirituales y características socioculturales requeridas en un momento sociohistórico determinado por la sociedad, el Estado, la empresa y el individuo.
- **b.** Determinar el estado del arte de la ciencia y la tecnología en cada una de las asignaturas de la malla curricular.
- **c.** Evaluar a los estudiantes ya egresados del sistema educativo para recibir sus apreciaciones como usuarios del proceso formativo.
- **d.** Definir los estándares o criterios de realización asociados a la formación del individuo puedan ser considerados adecuados o no adecuados. Asimismo, identificar de estos estándares o criterios aquellos que permitan inferenciar el desarrollo de la espiritualidad y la afectividad.
- **e.** Validar los perfiles a partir de juicio de expertos y llevándolo a consulta a los diferentes estamentos de la sociedad.
- **f.** Difundir el perfil entre todos los miembros de la comunidad educativa para que cada quien contribuye desde su acción al logro de este.
- **g.** Determinar el proceso de evaluación del proceso formativo para valorar o no el logro de los perfiles.
- **h.** Delinear políticas para el proceso de realimentación curricular a partir de las evaluaciones acerca del logro o no de los perfiles formativos.

D. Recomendaciones para redactar los perfiles

a. Evitar el uso de verbos o perífrasis verbales de difícil medición, centrados en los procesos y no en el resultado final evidente. En ese sentido, se debe redactar los resultados del aprendizaje al término de un proceso formativo.

b. Utilizar verbos de acción para indicar cómo el estudiante debe demostrar el aprendizaje.

c. Usar el siguiente esquema de redacción: verbo de acción en infinitivo + el asunto cultural del aprendizaje + situación en la cual evidenciará el perfil: Identificar ideas fundamentales de un discurso argumentativo en el contexto de la defensa de los derechos de un agraviado.

d. Utilizar un verbo en infinitivo por cada resultado de aprendizaje. Cuando el asunto sea un aprendizaje complejo se puede utilizar un gerundio para señalar la acción complementaria.

e. Cuando se presente mayor complejidad para el resultado de aprendizaje lo requiera, utilizar dos o más verbos en la redacción. Por ejemplo: Identificar, formular, analizar y solucionar problemas del Derecho Laboral.

f. Evitar la redacción de oraciones extensas informativas. Buscar la brevedad y la claridad.

g. Reflexionar la factibilidad del tiempo, recursos y otros que se requieran para alcanzar los resultados de aprendizaje.

h. Considerar anticipadamente los procedimientos, técnicas e instrumentos evaluación a utilizarán para medir los resultados del aprendizaje.

i. Cada perfil debe ser redactado en un contexto teórico o aplicativo.

j. Apoyarse en alguna taxonomía (de Bloom, por ejemplo) al momento de redactar los resultados de aprendizaje. Esto ayuda a diferenciar las acciones que serán evaluadas y los niveles cognitivos que subyacen en cada uno de ellos (Maureira Miranda, Alexis, et, al, 2015, pp. 04 – 16).

E. Los perfiles básicos del estudiante

De modo general, en el plano pedagógico, los perfiles se concretan en los siguientes conceptos:

A. **Las competencias.** En relación a las mismas es preciso observar su definición desde la postura ideológica en que se plantean, pero en sentido general dan cuenta de la capacidad en acción de un sujeto para enfrentar problemas y resolverlos.

B. **Conocimientos**. Son el conjunto de saberes teóricos fundamentales acumulados históricamente por la humanidad, debidamente sistematizado de manera lógica para ser trasmitidos. Asimismo, implica los saberes especializados en alguna rama de la profesión. Estos conocimientos se subclasifican en:

a) Ciencias Básicas. Implican los saberes básicos y universales para explicar los fenómenos de la realidad desde un ángulo medianamente culto.

b) Práctica y Técnica. Constituyen los procesos aplicativos del saber teórico, según procedimientos técnicos especializados en el vasto campo de la profesión.

   Para Homero Fuentes (2000a, pp. 38 – 59; 2000b, pp. 63 – 101) existe una teoría de los procedimientos, una sistematización de los procesos prácticos o técnicos eficientes en los actos de aprendizaje. Desde una concepción compleja y holística, tanto el profesor Homero como sus seguidores, aportan ideas, concepciones y estrategias pedagógicas que por lo general descansan en la elaboración de constructos o modelos direccionadores de las instituciones y procesos formativos.

c) Otros saberes genéricos asociados a la Computación e Informática, Idioma Extranjero, Educación Física u otros.

C. **Actitudes.** Son predisposiciones de la personalidad para actuar ante unas determinadas situaciones, formadas escolarizadamente.

Las actitudes se forman gracias al haber asumido una teoría, unos modos de actuar afectivamente a partir del modelamiento o el reforzamiento por los docentes e individuos del entorno y por haber asumido personalmente uno o más valores. La formación escolarizada de las actitudes requiere el desarrollo transversal en todas las asignaturas; es decir, todos los docentes son responsables de fomentarlas y practicarlas conjuntamente con los alumnos. Las actitudes son una guía y orientación para una conducta orientada al pleno desarrollo de la profesión, buscan también el beneficio de la sociedad y del ser humano en general.

Las actitudes básicas para estar formado adecuadamente son:

a. Honestidad y ética.
b. Interés por los problemas de la comunidad.
c. Eficiencia, productividad y calidad en el desempeño como persona.
d. Amor a su entorno sociohistórico a partir del reconocimiento de su ser cósmico.
e. Actitud emprendedora.
f. Conciencia del aprovechamiento eficiente, preservación de los recursos naturales y conciencia del desarrollo sustentable.
g. Mentalidad innovadora a través de la iniciativa para propiciar el desarrollo tecnológico.
h. Flexibilidad de criterio y capacidad de adaptación al cambio.
i. Atención a las expectativas y necesidades de la sociedad y el medio.
j. Actitud de realización en el trabajo.
k. Habilidad para trabajar bajo presión.
l. Manejo de la incertidumbre.
m. Toma de decisiones adecuadas.
n. Planeación y evaluación de proyectos rentables y adecuados.

d. Capacidades. Son las condiciones motrices y psíquicas inherentes a la persona, esenciales para la expresión de las competencias. Estas son posibles de

desarrollar a lo largo de la vida de un sujeto, gracias a una adecuada interrelación de los procesos cognitivos, afectivos y/o motores.

El desarrollo de capacidades es el proceso mediante el cual los estudiantes fortalecen y mantienen las aptitudes necesarias para establecer y alcanzar sus propios objetivos de desarrollo a lo largo del tiempo.

Algunas de estas capacidades son adquiridas a través de la educación; otras son de origen informal y provienen de las acciones y observaciones de las personas; y unos últimos son producidos por los sistemas organizacionales (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2009).

Las principales capacidades a desarrollar son:

a) Las operaciones mentales: identificación, diferenciación, abstracción, análisis, síntesis, sistematización, generalización y concreción.
b) Los métodos para pensar: deducción inmediata, deducción mediata, inducción y trasyunción.
c) Memoria de largo plazo, memoria de corto plazo y memoria operativa.

5.4.3.3. Los perfiles del profesor o maestro

A. Definición del profesor o maestro

El maestro es un profesional que propone y orienta las mediaciones con el conocimiento de los distintos saberes, con la formación ético – social del ciudadano, el desarrollo de las competencias diversas y de la inteligencia, la creatividad, utilizando para ello diversos recursos materiales e informáticos para ayudarse en su propósito (Fabara, Eduardo, 2003). En relación a su papel en la formación integral del ser humano, este puede ser catalogado de imprescindible y trascendente, en el marco de la afectividad, y el ejemplo, algo que se ha cuestionado con el surgir de las nuevas tecnologías y sus diversas aplicaciones a los espacios formativos.

B. Pasos para elaborar los perfiles del profesor

a. Investigar acerca de los conocimientos pedagógicos y especializados, técnicas didácticas, metodología de investigación educativa y actitudes y valores personales necesarias para una sociedad en un determinado contexto sociocultural, según los fines educativos preestablecidos.

b. Establecer las tareas particulares que debe realizar un maestro en cada uno de los ámbitos anteriores, según las necesidades de una sociedad concreta, reflejada en los fines.

c. Redacción de los perfiles requeridos en cada área y sus tareas.

d. Validación del perfil elaborado.

C. Ámbitos y tareas básicas para los perfiles del maestro

a. La formación pedagógica y didáctica del profesorado debe orientarse hacia los siguientes perfiles:

→ Fomentar en el magisterio perspectivas humanistas respecto a la profesión como un servicio social.

→ Competencia para diversificar el currículo, según las nuevas circunstancias sociales, culturales y políticas.

→ Destreza para la gestión del conocimiento, tanto para su creación, almacenamiento, trasmisión y asimilación a través de los medios virtuales o en la forma tradicional.

→ Competencia para personalizar la didáctica, según los estilos y los ritmos del aprendizaje.

→ Competencia para comprender textos de diverso tipo, contenido y código: textos analógicos, textos discontinuos, textos digitales, etc.

→ Desarrollo del pensamiento lógico – aristotélico, de la lógica dialéctica y del pensamiento complejo.

→ Participa activamente en modelos de gestión escolar colaborativo, bajo el sentido que la escuela es una institución que está en

permanente aprendizaje.

- Destreza para transferir a sus propias situaciones laborales el conocimiento teórico educativo desarrollado y teorías educativas en proceso de desarrollo.
- Destrezas para identificar las conexiones existentes entre lo que sucede en el aula y las condiciones más amplias educacionales, sociales, económicas, políticas, científicas, tecnológicas y filosóficas que influencian y determinan la práctica que allí se realiza.
- Disposición para comunicarse de manera efectiva, en un marco de tolerancia, empatía y desarrollo humano integral, de tal manera que sea capaz de trabajar en grupo y de manera personalizada.
- Desarrollo práctico de las habilidades cognitivas, metacognitivas y uso de estrategias de aprendizaje en la propia práctica académica y de autoaprendizaje. Debe tener el hábito y la disposición de aprender a lo largo de toda su vida profesional.
- Experticia en al manejo de las TIC para utilizar como herramientas las aplicaciones de la Web 2.0, convirtiéndolas en recursos para el aula y para educarse en los nuevos entornos virtuales.
- Competencias para la planificación de la asignatura, de una sesión de aprendizaje y para el desarrollo del proceso de enseñanza – aprendizaje.
- Competencias para participar activamente en la dinámica académica – organizativa de la institución

b. Competencia para la investigación científica

- Habilidad para sistematizar y explicar científicamente los procesos educativos y responder con la investigación científica a los problemas insurgentes en la educación. Esto es, dominio de la metodología de la investigación educacional para solucionar los problemas diversos en un aula influenciada

permanentemente por los cambios en la sociedad, particularmente con la metodología de la investigación-acción. Asimismo debe prepararse en un repertorio de capacidades para el ejercicio crítico de su profesión a través de la investigación de su propia práctica docente Así, se plantea que dicha investigación parta de problemas de la práctica para volver sobre ella, buscando transformarla a través de acciones innovadoras que son asumidas como hipótesis de acción a ser verificadas y documentadas ante la comunidad docente (Alcázar, Lorena y Balcázar, Rosa Ana, 2001 p. 69). En la gran mayoría de instituciones formadoras no se valora suficientemente la investigación del proceso de formación humana, no se sistematiza y, por lo tanto, disminuye la posibilidad de trasmitir esa experiencia permitiendo que otros educadores aprendan de estos éxitos o fracasos (Bozo, José, 1985, p. 54).

- → Experticia para realizar investigación a nivel de disciplina, interdisciplinariedad, transdisciplinariedad y la multidisciplinariedad.

c. **Desarrollo de las actitudes y valores**

- → Educarse para la interculturalidad. En primer lugar el maestro debe ser ayudado a reconstruir su biografía cultural, a valorar la diversidad en medio de su historia personal como sujeto de culturas vivas y a saber descubrir su pertenencia a diversos referentes. En segundo lugar, su formación debe prepararle en el reconocimiento de las distintas pluralidades culturales del país y del mundo sin prejuicios ni discriminaciones. En tercer lugar, se le debe formar en el manejo de la diversificación curricular como un instrumento que le permita adecuar su labor pedagógica a los contextos específicos del país con el fin de lograr mayor pertinencia curricular (Alcázar, Lorena y Balcázar, Rosa Ana, 2001 p. 77).
- → Educarse en el respeto a la conciencia, a la dignidad, la intimidad y las características

diferenciales de cada persona, así como el rechazo a toda clase de instrumentación o forma de violencia sobre la misma.

- → La promoción de los derechos humanos y los valores de la ética civil: la justicia, la libertad, la igualdad, la solidaridad, la tolerancia, la participación en los asuntos públicos, la paz y la responsabilidad. (Alcázar, Lorena y Balcázar, Rosa Ana, 2001, p. 75).
- → Desarrollar una sólida formación interpretativa del mundo y de su rol transformador en este, lo cual le conduce a la comprensión de la ecología como ámbito necesario y útil en el actuar profesional.
- → Actuar como un permanente cuestionador científico, asumiendo la búsqueda y la resolución de problemas profesionales como vía para la superación constante.
- → Desarrollo de la solidaridad, desde el pensamiento, la práctica y la proyección permanente del actuar pedagógico y social, en una construcción permanente de la condición humana desde lo transpositivo cultural y lo ético profesional.
- → Superación contaste en torno a las habilidades de gestión educativa a tenor de los conocimientos, la espiritualidad y la imagen profesional.
- → Desarrollar un alto sentido del desprendimiento personal en función del logro del estudiante al cual guía, siempre desde la creación de diálogos horizontales en el ámbito relacional humano
- → La verdad es el principio de su relación con sus alumnos, padres de familia, colegas y gestores. Su integridad y honestidad se basa en la verdad. Estas la dan una imagen ética para generar confianza en los usuarios de su servicio (García López, Rafaela; Jover Olmeda, Gonzalo y Escámez Sánchez, Juan, 2010, pp. 23 – 29).

5.4.3.4. Los contenidos de la enseñanza

Es el conjunto de información o símbolos

creados históricamente por la humanidad, siendo significativos para los aprendices y la sociedad, quienes, a través de la comunicación pedagógica interactiva, adquieren y trasmiten estos contenidos.

Para determinar cuáles son los contenidos más apropiados es conveniente guiarse por algunos principios: la pertinencia y eficacia, respecto al objetivo del aprendizaje buscado; la presentación en diversos formatos, de manera combinada, siempre bajo la necesidad del tópico a tratar; si la autoría de la cual procede es confiable; el volumen adecuado de la información según la necesidad del grupo con el cual se trabaja y el diseño apropiado del contenido en la plataforma.

Estos contenidos pueden ser creados por el profesor a propósito para sus fines educativos planificados o bien ser reutilizados de algunos creados por otros, siempre bajo el reconocimiento de la autoría. Esto implica que el profesor pondrá a disposición a favor de los aprendices el contenido creado por él, en una suerte de apoyo solidario.

5.4.3.5. Las competencias

Las competencias son un saber actuar en un contexto particular, en función de un objetivo y/o la solución de un problema teórico o práctico, individual o social. Para tal fin, se selecciona o se pone en acción las diversas capacidades y recursos del entorno. Este saber actuar debe ser trasversal en el tiempo y pertinente a las circunstancias de la situación y a la finalidad de nuestra acción, diferenciadas por la participación del conocimiento, la inteligencia, los afectos y los valores (Hernández Hernández, Mario y Gómez Armijos, Corona, 2017).

5.4.3.6. Los objetivos educativos

Los objetivos educativos son aquellas intenciones formativas planificadas por un educador, consideradas como valiosas a lograr al finalizar un proceso de enseñanza – aprendizaje, en un determinado tiempo y lugar.

En cuanto intenciones, los objetivos tienen la función orientar el proceso formativo: define el sistema de conocimientos, la estructura u orden en cual se trasmitirá el conocimiento, las actividades a realizarse para lograr el aprendizaje, los materiales a utilizarse como apoyo para el aprendizaje, el modo cómo participará el estudiante en el proceso educativo, el cómo se evaluará el resultado del proceso formativo, los métodos para la enseñanza – aprendizaje, etc. El objetivo determina en alguna medida la lógica que se seguirá en el desarrollo del proceso, la organización del proceso para propiciar el cumplimiento de los objetivos. El resultado deberá estar en concordancia, en todo lo posible, con el objetivo (Álvarez de Zayas, Carlos, 1999, pp. 58 – 66).

Entre los objetivos, los fines y los principios educativos existen una relación estrechísima. Los objetivos buscan realizar aquella intencionalidad considerada valiosa en el marco de los fines de la educación. En realidad los objetivos señalan las acciones y procesos concretos a través de estos, se cristalizan las abstracciones dadas en los fines. Así, si un fin de la educación es lograr la felicidad humana, el objetivo señala el modo cómo se alcanza esta felicidad gracias al proceso educativo. Asimismo, los objetivos necesitan de los principios pedagógicos para orientarse de manera certera y lograr los propósitos que describe. Un objetivo sin ciencia resulta ser un propósito sin camino que recorrer, sin pasos certeros que dar para alcanzarlos.

Los objetivos deben responder a un tiempo y espacio determinados. Deben ser elaborados con pleno conocimiento de quiénes serán los beneficiarios del proceso formativo, de las características y posibilidades de los estudiantes, de las condiciones sociales, de gestión e institucionales con que se cuenta. Los objetivos nunca deberían ser iguales para dos aulas en un nivel en la misma asignatura. Cada grupo de estudiantes es diferente. Incluso un mismo grupo varía su comportamiento durante igual proceso. Esta circunstancia determina la necesidad de contar con objetivos lo suficientemente flexibles, adecuados a la realidad y a las circunstancias. En ese sentido, deben ser básicamente referenciales durante el proceso de enseñanza – aprendizaje, no impedir la creatividad y la libre expansión de los sujetos durante la clase. Asimismo, los objetivos dependen del desarrollo del maestro, del tiempo disponible, de los materiales educativos, de la infraestructura disponible, del clima de aula, etc.

5.4.3.7. Las actividades

Son el conjunto de acciones previstas para promover el aprendizaje en el estudiante, tanto para motivar, intensificar o transferir el aprendizaje.

Si las actividades son necesarias en entornos presenciales, lo serán mucho más en los virtuales, pues el contacto directo con el profesor es menor. Precisamente a través de estas actividades el profesor se relaciona con cada estudiante, al evaluar las actividades y realimentar con otras actividades. En la educación virtual las actividades vertebran el proceso del aprendizaje.

5.4.3.8. El sistema de evaluación

La evaluación implica realizar un juicio de valor

acerca del proceso formativo, utilizar distintas herramientas para indagar si los objetivos han sido alcanzados, si se han logrado los resultados y si se han encontrado algunos problemas.

En esta definición podemos identificar los siguientes aspectos:

a. Hay una visión cualitativa. Un juicio de valor significa partir de un valor, una subjetividad, lo cual es bastante cierto en la evaluación. Decir "evaluación" objetiva es un absurdo. En la evaluación siempre hay un juicio de valor.

b. Las herramientas o instrumentos son los medios que emplea el evaluador para recoger información, para sistematizar la información y para dar conclusiones. Por eso el concepto de valoración es fundamental, pues de nada sirve el instrumento si no hay un juicio. Por lo demás, las propias herramientas implican procesos valorativos antes y después de recoger la información.

c. La evaluación siempre se hace sobre la base de objetivos propuesto. Sin objetivos previos no hay sentido de evaluar qué y para qué. Precisamente a partir de las aspiraciones primeras la evaluación es fundamental. A partir de estos veremos qué corregir, cómo corregir.

5.4.3.9. La metodología para la enseñanza – aprendizaje

A. Definición

El método es la dirección que el profesor le imprime al proceso formativo integral durante la enseñanza – aprendizaje para lograr los objetivos educativos con el menor tiempo y esfuerzo posible, usando los recursos disponibles y los principios de la Lógica y de la Psicología para adecuar y ordenar los contenidos de la asignatura (Herrera, Mauro, 1966, p. 179).

Los métodos de enseñanza – aprendizaje son

los momentos, técnicas, procedimientos y materiales lógicamente ordenados, según principios pedagógicos, psicológicos y lógicos, dirigidos por un maestro diestro para desarrollar el proceso de enseñanza – aprendizaje hacia determinados fines y objetivos educacionales, con la mayor eficiencia posible.

B. Características

a. La principal finalidad de los métodos didácticos es la formación integral del individuo. Esto es, formarle en sus afectos, en su inteligencia, en su espíritu, en sus competencias, en sus destrezas. Esto implica que los métodos no pueden centrarse de manera unidimensional en algunos de estos aspectos. Más bien, cualquier método debe suponer la realización de actividades que se relacionen con cada una de estas dimensiones humanas.

b. En el plano de la inteligencia, los métodos hacen uso de las operaciones mentales, la memoria, los métodos de razonamiento lógico, pues la enseñanza – aprendizaje es un fenómeno cognoscitivo ligado a las leyes del pensar, a las leyes de la elaboración del pensamiento. En ese sentido, los métodos están relacionados con la Lógica, el análisis, la síntesis, la inducción, la deducción, la analogía, la causalidad, la relación todo – parte, la relación parte – parte, el principio dialógico, la retroactividad, la recursividad, el principio hologramático, la autonomía / dependencia, la incertidumbre y la trasferencia o práctica del aprendizaje estarán siempre presentes. Esto es, la lógica cartesiana y la lógica de la complejidad.

c. Los procesos lógicos utilizados permiten reconstruir el comportamiento de la realidad en la mente del estudiante; le permiten

explicar cómo funciona el Universo desde la óptica de la asignatura o la disciplina. Por eso es fundamental resaltar que la lógica cartesiana es insuficiente, pues esta presenta el mundo en su forma ordenada, simplificada. La realidad en sí es cambiante, dinámica, variable, caótica, compleja, capaz de ser entendida desde la lógica de la complejidad. Asimismo, a través de la Lógica podemos integrar diferentes miradas disciplinares sobre los objetos de la realidad, desde la interdisciplinariedad, la multidisciplinariedad y la transdisciplinariedad. Utilizar una lógica adecuada permite explicar la realidad, su dinámica cambiante, las leyes particulares, los contextos situacionales, el comportamiento de los macrosistemas y los microstemas.

d. Un método educativo no suele garantizar unos resultados seguros. Si un maestro sigue un conjunto de pasos, eso no certifica un resultado exitoso. La aplicación del método está sujeta a factores individuales de los estudiantes, a sus condiciones sociales y culturales que son el contexto de las acciones educativas. El método no es suficiente para promover el aprendizaje, pero sí es una razón necesaria. Gracias al uso de los métodos adecuados se diferencia un buen maestro de aquel chabacano e improvisados. Un buen maestro siempre utiliza los métodos más adecuados, facilita el aprendizaje, ahorra tiempo y ahorra esfuerzo.

e. El método como tal no es un medio de validez universal, pues depende de los tipos de usuarios con quienes será aplicado. Por ello, es explicable el fracaso de los modelos para la enseñanza – aprendizaje que han abandonado el método pedagógico y han dejado de lado la creación o la recreación de este, según las necesidades educativas.

f. Las estrategias metodológicas o los métodos dan propósito y unidad a las acciones desarrolladas en el proceso formativo. Esto es así por cuanto permite lograr el carácter finalístico de la educación. Busca promover el aprendizaje en el estudiante, facilitándole los pasos a dar en este proceso. El maestro trata que el aprendiz se apropie del saber, de la cultura humana, de los valores y actitudes, valiéndose de actividades planificadas de acuerdo al proceder del método.

C. Las técnicas

Las técnicas pedagógicas son una sucesión ordenada de acciones esencialmente prácticas que se dirigen a un fin educativo concreto, conocido y que conduce a unos resultados precisos.

La utilización correcta de la técnica regularmente lleva a una solución segura del problema o la realización de una determinada tarea.

Las técnicas forman parte de los métodos y están subordinados a ellos. Esto es, dentro de un método, como parte de uno de sus pasos se puede utilizar una de las técnicas. Así, por ejemplo, al usar el método analítico se puede hacer uso de la técnica de la clase magistral. Asimismo, esta técnica puede ser utilizada en el método de casos.

Las técnicas no están relacionadas directamente con una concepción pedagógica; en ese sentido, una técnica determinada puede ser utilizada por una corriente pedagógica como por otra. Dentro de esta lógica, las técnicas pueden ser utilizadas sin mayores dificultades por la Didáctica de la Complejidad en los procesos clásicos que se le atribuyen.

D. Las estrategias

Las estrategias son un conjunto de procedimientos (conjunto de pasos establecidos) que un aprendiz adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para

aprender y para solucionar problemas y demandas académicas.

En palabras de Robert Gagné: "Son capacidades internamente organizadas de las cuales hace uso el estudiante para guiar su propia atención, aprendizaje, recordación y pensamiento" (1971, pp. 38).

Las estrategias, pues, son procesos de toma de decisiones de manera coordinada (conscientes e intencionadas) respecto al proceso de aprendizaje, a través de las cuales el alumno identifica, elige, asimila y recupera la información aprendida para concretar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en cual se produce la acción. En ese sentido, un estudiante emplea una estrategia de aprendizaje determinada cuando es capaz de ajustar su comportamiento (lo que piensa y hace) a las exigencias de una determinada actividad o tarea encomendada por el profesor y a las circunstancias y vicisitudes en cuales se produce esa demanda. Las estrategias siempre son conscientes, dirigidas a un objetivo de aprendizaje.

Es deseable que el estudiante monitoree su propio aprendizaje de acuerdo a sus necesidades, más allá de sus propias capacidades cognoscitivas, de su coeficiente intelectual y de su conocimiento sobre las técnicas para aprender. En ese sentido, cuando un estudiante se ajusta continuamente a los cambios y variaciones que se van produciendo en el transcurso de las actividades de aprendizaje está utilizando estrategias de aprendizaje.

En el manejo de la estrategia el sujeto realiza una reflexión consciente al explicarse el significado de los problemas que van apareciendo en el acto del aprendizaje y toma decisiones de qué hacer frente a esas situaciones, en una especie de diálogo consigo mismo. Este proceso de regular su actuación se lleva

a cabo desde la planificación de las actividades que realizará hasta el monitoreo de las acciones de aprendizaje, incluyendo cambios deliberados, según la propia autoevaluación que va realizando, la identificación de sus propias dificultades (Monereo, C. et. al., 1999, pp. 17 – 27).

Los objetivos particulares de cualquier estrategia de aprendizaje pueden afectar la forma en que se selecciona, adquiere, organiza o integra el nuevo conocimiento. O incluso la modificación del estado afectivo o motivacional del aprendiz, para que este aprenda con mayor eficacia. Las estrategias, pues, no solo afectan las aptitudes cognoscitivas, sino también las actitudes del estudiante.

Las estrategias son ejecutadas voluntaria e intencionadamente por un aprendiz, cualquiera que este sea, siempre que se le demande aprender, recordar o solucionar problemas sobre algún contenido de aprendizaje. El uso adecuado y pertinente de las mismas augura mayor productividad en el rendimiento, gracias a que potencian y encauzan las propias aptitudes del aprendiz.

En relación al acto del aprendizaje entran en juego un conjunto de factores que se relación entre sí con el propósito de aprender. Estas variables son:

a. Procesos cognitivos básicos. Se refiere a todas aquellas operaciones y procesos involucrados en el procesamiento de la información como atención, percepción, codificación, almacenaje, recuperación, etc.
b. Base de conocimientos. Se refiere al bagaje de hechos, conceptos y principios que poseemos, por lo regular están organizados jerárquicamente.
c. Conocimiento estratégico. Son las estrategias cognoscitivas.
d. Conocimiento metacognitivo. Se refiere al conocimiento que cada estudiante tiene de sí mismo, de sus competencias y capacidades y de

cómo es capaz de autodirigirse.

5.4.3.10. Los mediadores educativos

Los materiales educativos son un conjunto de medios, informaciones, orientaciones que cumplen la función de facilitar el proceso de aprendizaje, lo estimulan y orientan para lograr las competencias (habilidades, conocimientos, actitudes) previstas en el perfil educativo.

Los materiales educativos como recursos estimulan la función de los sentidos y facilitan el acceso a la información, la adquisición de capacidades y la formación de actitudes y valores.

Son materiales de representaciones dinámicas, interactivas y ejecutables de situaciones, fenómenos y conceptos, que permiten realimentar el tratamiento de temas concretos, la realización de actividades y generar dinámicas diversas para las intervenciones de los alumnos (Secretaría de Educación Pública, 2006).

La utilización de material didáctico, se ha convertido en un elemento esencial en la educación virtual, y sustenta las dinámicas que se dan entre los docentes y los alumnos en el contexto de lo instituido por la entidad educativa. En este sentido son fundamentales los desarrollos de modalidades de conexión y empleos de recursos como los hiperentornos educativos, los simuladores, las guías didácticas en función de enriquecer el dialogo cultural educativo que se da en la institución.

5.4.3.11. Principios pedagógicos

En relación a los principios estos se convierten en elementos que direccionan los procesos y en el caso de la formación de los seres humanos ellos ejercen un rol catalizador de la realidad educativa.

La pedagogía los va renovando permanentemente y ello le permite inscribirse de modo eficiente en la educación postmoderna.

Los principios no son comunes a todo aquel que desarrolla un proceso formativo, pues se sujetan a los puntos de vista, a la ideología de quien los utiliza. Esto es así por cuanto el acto formativo no es un asunto puramente tecnológico, sino profundamente humano. Aún más, los principios que se asumen en un acto formativo en particular se basan en una determina ideología. Esto es, los principios pueden tener un carácter político, tal como ocurre en el currículo asumido por un Estado en particular (Beltrán Llavador, Francisco, 1991, pp. 39, 40).

Los principios son fundamentales porque expresan de forma concisa las principales aspiraciones y las leyes necesarias para implementar, orientar y transformar la práctica docente y la mejora de la calidad educativa. Esto es así por cuanto los principios se hallan presentes en todos los actos educativos. En el currículo, en la gestión institucional, en la gestión didáctica, en los actos particulares del proceso de enseñanza – aprendizaje, etc.

5.4.3.12. Modelo curricular

A. Definición de currículo

El currículo es un documento de planificación en el cual se sistematiza una teoría pedagógica y una concepción filosófica para asegurar el aprendizaje, la enseñanza y el desarrollo de un grupo particular de aprendices y maestros, de acuerdo a las necesidades sociohistóricas de una determinada comunidad. A través del currículo la cultura externa objetiva se convierte en cultura interna subjetivada, asimilada o aprendida para el desarrollo integral (Mendo, 2007).

No le falta razón a Walter Peñaloza al considerar al currículum como “el primer nivel de concreción de la concepción de educación” (2000, pp. 3-8). Esto es, luego de desarrollar un diagnóstico situacional, haberse definido las bases filosóficas y científicas del acto formativo por fin se sistematiza pedagógicamente el cómo se formará al hombre deseado para una determinada sociedad.

El currículo es un campo de ideas opuestas por su carácter teleológico, por su finalidad política. Por eso en nuestra definición hablamos de “necesidades sociohistóricas”. En él se concentra teórica y técnicamente qué tipo de ser humano se desea formar a partir de los procesos y experiencias formativas. Por eso, el currículo no puede ser analizado aisladamente en sí mismo, sino en íntima relación con los factores sociohistóricos y con las políticas educativas de cada país.

Por su parte, a través de la mediación los contenidos y experiencias curriculares (competencias, saberes, destrezas, habilidades y capacidades) son seleccionados atendiendo a las necesidades de su sociedad y al desarrollo integral del individuo. Visto así, la mediación busca formar no solo para las exigencias del mercado laboral.

Tal como lo presentamos en el párrafo anterior, la susodicha mediación pedagógica busca la formación integral del estudiante y del maestro. En nuestra posición el maestro e también aprendiz. De otro modo el proceso formativo solo sería trasmisor; el maestro aprende del estudiante, aprende al estudiar para enseñar, aprende cómo enseñar, aprende como ser humano al convivir con otros seres humanos. La formación es un proceso de interacción social.

Por eso la formación integral del estudiante implica el desarrollo de su inteligencia, su socialización, su espiritualidad, sus afectos, el desarrollo de su organismo, la criticidad y la eficiencia productiva (Mendo Romero, José, 2007).

B. Características del currículo

a. El currículo es un plan en permanente construcción, inspirado en la Filosofía, la Pedagogía, las ciencias relacionadas con la formación humana y los cambios producidos en la realidad sociocultural, a nivel local e internacional. Se perfecciona al desarrollarse sus fuentes y al cambiar la realidad.

b. A partir del currículo se ejecuta sistemáticamente el proceso formativo, es una pauta ordenadora de los procesos de enseñanza – aprendizaje; es la manera práctica de aplicar una teoría pedagógica al aula, a la enseñanza real. El currículo es el mediador entre la teoría y la realidad de la enseñanza, es el plan de acción general a partir del cual el profesor planifica y ejecuta la formación humana en el aula con aprendices particulares.

c. El currículo no es el plan de estudios ni un esquema distributivo de disciplinas y contenidos según grados, intensidades, niveles y prerrequisitos para normativizar la enseñanza de los profesores. Es un documento de planificación en el cual se secuencian procedimientos hipotéticos (bajo cierto enfoque epistemológico y ciertos criterios de enseñanza) que solo pueden comprenderse y comprobarse en una clase (Postner, George, 2005).

d. La educación no solo es aquel conjunto de experiencias impartidas de manera estructurada curricularmente en la escuela. La educación también es un fenómeno social global y diverso que responde a las características sociohistóricas de una comunidad; a modos de actuar, valores,

técnicas, artefactos y símbolos creados culturalmente de manera espontánea. La educación no es un proceso etéreo realizado al margen de la realidad concreta, al margen de la comunidad. Por el contrario, la comunidad participa de manera activa, tanto en la escuela como en el entorno de la escuela.

e. A través de la educación las generaciones adultas transmiten conocimientos, aptitudes intelectuales, estructuras paradigmáticas para pensar y sentir, hábitos, destrezas, valores espirituales. Todos estos contenidos son comunicados a través de medios escolarizados, creados a propósito para este fin, a través de las interrelaciones diarias, en la convivencia familiar, a través de los medios de comunicación masiva u otros sistemas de comunicación. Por supuesto que estos contenidos son valorados por los miembros de una sociedad específica y estimulada para su aprendizaje, de modo que responden a la forma de mirar el mundo por parte de los individuos, a su concepción de la vida. La educación nace y es garantía de la supervivencia y progreso de la sociedad. La educación es parte de la realidad social y como tal está en relación con todos los elementos de esa realidad. Gracias a esta connotación social, la formación humana no es un proceso divorciado de su contexto, está vinculado con todo el sentido de la dinámica histórica.

C. Carácter teleológico del currículo

No se elabora el currículo para examinar después hacia qué tipo de educación se desea alcanzar. Por el contrario, a partir de la idea “ser educado”, se elabora el currículo. Se trata de una relación teleológica en la cual el currículo es elaborado en función de la idea de educación asumida y su concreción.

Este carácter teleológico, esta orientación hacia un fin, es la naturaleza propia del currículo. Aunque ciertas acciones humanas puedan ser producto de la

casualidad o bien el efecto mecánico de hechos preexistentes, una buena parte de nuestras acciones son teleológicas.

En realidad todo currículo tiene un carácter teleológico. La noción de educación es el fin y el currículo es el medio para arribar a tal fin. En toda relación teleológica hay siempre un medio y un fin.

La noción de educación es una idea abstracta concebida al margen de la realidad. El currículo es concreto, es parte de la realidad, es el conjunto de experiencias previstas que harán posible materializar los conceptos sobre educación. La educación pertenece al mundo de las concepciones y el currículo al mundo de las concreciones.

En ese sentido, hay tres planos diferentes en relación al currículo y la educación: 1. la concepción de la educación que se intenta materializar a través del currículo; 2. el currículo es un conjunto de previsiones, con las cuales se aspira a realizar la concepción de la educación; 3. el diseños de los componentes del currículo con los cuales se quiere materializar la concepción. Estos tres planos conforman una cadena de fines y medios (Chadwick, Clifton, 2001. pp. 47 – 62).

D. El currículo tácito u oculto

Puede no existir un documento curricular elaborado, pero sí existir un currículo tácito, un conjunto de experiencias previstas que se imparten a manera de enseñanza. Es decir, puede no haber una currículo expreso, pero sí hay un conjunto de experiencias direccionadas por un sistema de educación.

De este modo, todo lo referente, está determinado por la concepción de educación, que se tenga consciente o inconscientemente, tanto en el plano del documento como tal o en el conjunto de los momentos tecnológicos de su elaboración.

El currículo parte del análisis de la realidad sociocultural, de sus necesidades y problemas concretos: de la desigualdad social y económica, de la diversidad cultural, de los problemas políticos. Todos estos problemas y necesidades son diagnosticados en el modelo educativo. En este momento del currículo plantean propuestas de solución a dichos problemas desde la educación.

A partir de la búsqueda de la concreción entre el modelo educativo y el modelo pedagógico, se plantean objetivos curriculares. Estos deben ser coherentes con los objetivos generales de la educación y de la sociedad en su conjunto. Gracias a esta coherencia se busca generar experiencias de aprendizaje para contribuir a la superación de las necesidades y problemas a través de dominios teóricos, de procesos técnicos, de competencias, de capacidades desarrolladas, de actitudes convenientes. A todo esto es pertinente advertir la necesidad de promover experiencias de aprendizaje no solo al interno de la vida escolarizada, sino también dentro del sistema de vida no escolarizada (Tincopa Calle, Lila, 1980).

En el currículo oculto se halla presente un sesgo ideológico determinado, detentado desde el Estado. En realidad en la educación curricularmente se presentan dos polos políticos e ideológicos. Al respecto Torres Jurjo manifiesta:

Todos los sistemas educativos se mantienen y justifican sobre la base de líneas de argumentación que tienden a oscilar entre dos polos discursivos, por una parte las que defienden que la educación es una de las vías privilegiadas para paliar y corregir las disfunciones de las que se resiente el modelo socioeconómico y cultural vigente y, por otra, las que sostienen que las instituciones educativas pueden ejercer un papel decisivo en la transformación y el cambio de los modelos de sociedad de los que venimos participando. Los primeros discursos no se plantean llegar, a través del sistema educativo, a otro modelo de

sociedad; no buscan una alteración de las relaciones que, en un determinado momento histórico, mantienen las actuales clases y grupos sociales; no intentan que se modifiquen de una manera importante las actuales relaciones económicas, culturales, políticas. Sin embargo, las propuestas del segundo polo discursivo van precisamente en esta última dirección.

Los proyectos curriculares, los contenidos de la enseñanza, los materiales didácticos, los modelos organizativos de los colegios e institutos, las conductas del alumnado y del profesorado, etc., no son algo que podamos contemplar como cuestiones técnicas y neutrales, al margen de las ideologías y de lo que sucede en otras dimensiones de la sociedad, tales como la económica, cultural y política. Al contrario, gran parte de las decisiones que se toman en el ámbito educativo y de los comportamientos que aquí se producen están condicionados o mediados por acontecimientos y peculiaridades de esas otras esferas de la sociedad y alcanzan su significado desde una perspectiva de análisis que tenga en cuenta esa intercomunicación.

El mito más importante en que se asienta la planificación y el funcionamiento del sistema educativo en los países capitalistas es el de la neutralidad y objetividad del sistema educativo y, por consiguiente, de la escolarización. Todo un grupo de ceremonias estarán encaminadas a intentar tal demostración, entre ellas: la creencia en un proceso objetivo de evaluación; una organización formal de la escolarización, especialmente la considerada como obligatoria, en la que todos los alumnos y alumnas tienen las mismas exigencias, los mismos derechos y obligaciones, y además se les ofrece lo mismo; y un «folclore de fuerte individualismo» que viene a propagar el mensaje siguiente: quien trabaje duramente y sea inteligente tendrá éxito (1991, pp. 13, 14).

> Los grupos que dirigen la política educativa, la construcción del modelo educativo intentarán “disimular” el fuerte sesgo ideológico y de intereses. A través de un discurso científico, tecnológico e ideológico a la hora de proponer y razonar sus modelos educativos tratarán de elaborar todo un marco teórico y unos prototipos de prácticas que nunca lleguen a alterar de forma sustancial el mantenimiento de las actuales estructuras de esa sociedad (1991, p. 15).

Por eso, al elaborar el currículo no se debe olvidar los mensajes ocultos de ideología oficial o de ideología popular. Los primeros presentes en el sistema educativo formal y el segundo en la informalidad de las calles, en el barrio, en los medios de comunicación social, en la familia.

E. La gestión del currículo

Son las diferentes acciones que se implementan en una institución con el fin de direccionar, planear, ejecutar y evaluar el currículo, buscando alcanzar unas determinadas metas de formación y aprendizaje, con base en un modelo educativo y considerando el contexto (García, Tobón y López 2009a, 2009b).

El diseño curricular consiste en construir de forma participativa y con liderazgo el currículum como un macro proyecto formativo autoorganizativo que busca formar seres humanos integrales con un claro proyecto ético de vida y espíritu emprendedor global, lo cual se debe reflejar en poseer las competencias necesarias para la realización personal, el afianzamiento del tejido social y el desempeño profesional-empresarial considerando el desarrollo sostenible y el cuidado del ambiente ecológico (Tobón, 2007). El fin del diseño curricular por competencias desde el enfoque complejo es generar en una institución educativa un claro liderazgo y trabajo en equipo que gestione con calidad el aprendizaje, con base en un proyecto educativo institucional compartido por toda la comunidad educativa, con

estrategias de impacto que promuevan la formación integral de los estudiantes (finalidad), y dentro de esta el desarrollo y fortalecimiento del proyecto ético de vida, el compromiso con los retos de la humanidad, la vocación investigadora y la idoneidad profesional mediante competencias genéricas y específicas.

F. Los enfoques curriculares

En la literatura pedagógica actual se pueden identificar claramente una multiplicidad de concepciones respecto al currículo, lo cual evidencia la falta de acuerdo sobre el tema en los diferentes paradigmas y un campo de polémica.

Pese a la variopinta diversidad teórica sobre el currículo bien podemos identificar tres posiciones básicas: el currículo como previsión profesional realizada por un profesional del proceso formativo; el currículo como un proceso realizándose a partir de la experiencia activa del estudiante en el proceso formativo y el currículo como una experiencia social – individual.

Desde el enfoque primero, el currículo es sistema teórico producto del desarrollo histórico de la cultura humana. En el trasfondo filogenético de este enfoque, el currículo es síntesis o resumen de las experiencias humanas a lo largo de su proceso de evolución, y, por tanto, es información históricamente acumulada, es teoría, es síntesis de la práctica. Desde un punto de vista ontogenético, de la conformación del hombre, el currículo proporciona el marco normativo y sistemático para la práctica pedagógica, y, en consecuencia, es el regulador, el orientador y el dosificador de los aprendizajes. Por eso, el currículo, en tanto previsión, se da antes de la práctica y por eso también, desde el punto de vista ontogenético, todo estudiante, antes de comenzar sus estudios, se encuentra frente a un currículo ya hecho y que existe objetivamente a sus preferencias o inclinaciones. Es un enfoque centrado en la enseñanza.

Desde el segundo punto de vista, se establece la relación de la teoría con la práctica. Equivocadamente se ha sobredimensionado la práctica a la teoría, la actividad del estudiante a la labor del maestro. Enseñar en este enfoque es "demostrar" el aprendizaje en conductas (Tecnología Educativa Sistémica). Reduce el proceso formativo solo a las "experiencias vividas de aprendizaje" por los estudiantes, desconociendo las "experiencias vividas de enseñanza" por los docentes. Hay también al interno de este enfoque un psicologismo que reduce el aprendizaje al esfuerzo individual, desligado del contexto social (Constructivismo). Es un enfoque centrado en el aprendizaje.

En el tercer enfoque se busca responde a una pregunta sustancial: ¿cómo se da la relación entre previsión y ejecución, entre teoría y práctica curriculares? Esta pregunta es respondida por el enfoque sociocultural. Según este enfoque, el currículo está constituido por el desarrollo de un conjunto de relaciones sociales de educación, es una construcción histórica teórico-práctica producto fundamentalmente de los dos sujetos principales de la educación: los docentes y los educandos.

En esta relación, los docentes orientan la formación, pero los educandos determinan la pertinencia social, teórica y cognoscitiva, de dicha orientación. Esto diferencia a la epistemología psicologista, individualista, venida desde hace ya un siglo, desde la Escuela Activa. El enfoque sociocrítico reconoce el papel activo de la enseñanza y del aprendizaje. Alumnos y profesores participan activamente en el aprendizaje y en la enseñanza (Mendo Romero, José).

5.4.3.13. La gestión pedagógica

La gestión desde la pedagogía, se resume en un conjunto de procesos administrativos que buscan concretar eficientemente una propuesta pedagógica, correspondiente a las necesidades y objetivos sociales, institucionales y profesionales diagnosticadas en el modelo educativo. Se expresa por la estructuración

dinámica de los procesos de diseño, introducción del currículo en la realidad educativa, evaluación de la formación con énfasis en el aprendizaje.

El desarrollo de la gestión pedagógica, es dual, tiene un ámbito teórico y práctico, se sustenta en varias teorías antropológicas de la educación, pero es capaz de asumir integración con nuevas ciencias que en la actualidad condicionan el acto educativo como son la Neurociencia y las ciencias de la complejidad.

En particular, un proceso de la gestión pedagógica fundamental es la del currículo. La gestión curricular refiere al acto de diagnosticar, planificar, ejecutar y evaluar el currículo, buscando alcanzar unas determinadas metas de formación y aprendizaje, con base a un modelo educativo y considerando el contexto (Tobón, Sergio, 2009). Es importante señalar que desde este punto de vista se privilegia el aspecto de lo curricular, lo cual puede sesgar la realidad de los procesos educativos que se realizan en la escuela.

La perspectiva de la gestión pedagógica se verá reflejada en el modelo pedagógico y en el proyecto estratégico institucional. Sin una gestión pedagógica organizacional del colectivo, alineada en sus propósitos y orientada al ase¬guramiento del aprendizaje de todos los alumnos de la institución educativa, respecto de lo que deben aprender, de los tiempos para lograrlo y en los ambientes o climas escolares adecuados para hacerlo, será más difícil aún superar los rezagos y las deficiencias en la formación de los estudiantes (Vázquez Herrera, Evangelina, et. al, 2010, pp. 55 – 63).

5.5. Modelo didáctico

5.5.1. Definición

Es una estrategia para el desarrollo técnico de la enseñanza – aprendizaje a partir de la fundamentación filosófica y científica de la misma, superando la intuición y el empirismo (Sacristán Gimeno, 1981, p. 96).

5.5.2. Características

5.5.2.1. El modelo didáctico surge a partir del modelo educativo y del modelo pedagógico. Es un nivel de concreción mayor. En realidad el nivel de concreción último es la sesión para la enseñanza – aprendizaje en su ejecución práctica. Como vemos, el modelo didáctico es previo a la práctica formativa. Precisamente por ello tiene un carácter explicativo, interpretativo y estimador de la pertinencia de las acciones a desarrollarse en la concreción formativa. Pero, a su vez, este modelo nos sirve para evaluar cómo se realizaron los procesos formativos y a partir de ellos revisar y perfeccionar los modelos didáctico, pedagógico y educativo. Es volver al nivel de la especulación filosófica y científica para hacer más pertinente los modelos educativo, pedagógico y didáctico. De manera retroactiva, entonces, partimos de la experiencia viva a la teorización. La finalidad última es mejorar el proceso realizado y adoptar una representación mental pertinente, tanto en la práctica como en la teorización de los modelos (Medina, A., 2003).

5.5.2.2. El modelo didáctico es un filtro de la teoría no pedagógica. Como sabemos, la Pedagogía es una ciencia multidisciplinar y abierta a los aportes de otras disciplinas. El objeto formación humana es de estudio de otras ciencias, dada la complejidad de dicho proceso. Lo estudia la Administración, la Biología, la Neurociencia, la Psicología, la Teoría de la Comunicación, La Teoría de la Información, la Antropología, la Sociología, la Economía, etc. Todas ellas crean teoría educativa. A la Pedagogía se le encarga sistematizar esta teoría de diversas ciencias para explicar el acto formativo. En realidad es la Didáctica quien permite reconocer el valor de una teoría a partir de su uso en los procesos

formativos. En ese sentido, son los procesos prácticos de la enseñanza los que epistemológicamente ayudan a reconocer el valor de una teoría.

5.5.2.3. Es en el plano del modelo didáctico en el cual se tamiza la teoría pertinente del conjunto de los saberes de la Pedagogía. No toda la teoría pedagógica es conveniente en determinados contextos sociohistóricos. Esta cuestión no desautoriza a la teoría pedagógica; en las Ciencias Sociales la contextualización es un factor necesario. Las necesidades y particularidades de ciertos procesos didácticos aceptan ciertos principios pedagógicos de naturaleza universal, pero otros principios resultarían más bien contraproducentes. Así, por ejemplo en Ecuador, respecto a la comunicación no verbal, la cordialidad en el trato en la relación profesor – humano no tiene el mismo efecto en una escuela costeña respecto a una escuela andina. En la zona andina los tonos suaves y serenos no ayudarían mucho con los estudiantes de la zona de la Costa.

Como vemos, el modelo didáctico nos permite la pertinencia en los planteamientos de los modelos educativo y pedagógico. Pero no solo esto, el modelo didáctico determina los temas de investigación y la necesidad de nueva teoría (Sacristán, Gimeno, 1981, pp. 95, 96).

5.5.3. Paradigmas pedagógicos y modelo didáctico

Un modelo didáctico responde directamente a los principios epistemológicos asumidos. Así, un modelo didáctico basado únicamente en la epistemología conductista tiene fines diferentes a un modelo didáctico con base única constructivista. Esto no significa que ambos paradigmas sean excluyentes. Por el contrario, más bien son perfectamente complementarios. Valgan verdades, todos los paradigmas no son plenamente completos

y convincentes.

Un modelo didáctico, no debe estar sesgado al seleccionar solo uno de los paradigmas pedagógicos. Los paradigmas son complementarios y son útiles según los propósitos educativos, el nivel de desarrollo del estudiante, las competencias del docente, los temas del proceso formativo, etc. La experiencia indica la importancia del modelo conductista en la formación de párvulos; el impacto positivo del modelo constructiva en la educación virtual o el modelo sociocrítico cuando se busca cambios sustanciales en la sociedad y los individuos.

5.5.4. Los componentes del modelo didáctico

5.5.4.1. La sesión para la enseñanza – aprendizaje

A. Definición

Por sesión del proceso de enseñanza – aprendizaje entendemos al conjunto de actividades promovidas, planificadas, ejecutadas y evaluadas por un maestro, a fin de concretar un objetivo curricular esperado, bajo una concepción educativa y una concepción sociohistórica determinadas, según necesidades e intereses individuales y sociales, en estudiantes que participan activa y comprensivamente en el proceso de enseñanza – aprendizaje en una aula o virtualmente.

Para el caso de la educación virtual, esta se desarrolla a través de una plataforma virtual acompañada por un maestro autor, un maestro tutor, un técnico informático y un administrador.

B. Características

a. El sujeto fundamental para el proceso de enseñanza – aprendizaje es evidentemente el maestro. La escuela tradicional tenía toda la razón al fijarse en el maestro como el individuo fundamental para el desarrollo del aprendizaje. Pero no tenía razón al darle roles

autoritarios y adultocentrista. Quien debe tomar la decisión de qué enseñar y cómo enseñar es necesariamente el adulto profesional, con ética y moderación, las particularidades, intereses y el respecto a la libertad del aprendiz y las necesidades e intereses de la sociedad en la cual vive social e históricamente el menor. Sin el estudiante, sin meditar sus expectativas, sus condiciones sociales, individuales y culturales, no es posible el desarrollo de una sesión de aprendizaje pertinente y exitoso.

b. El éxito educativo depende de las condiciones educativas y pedagógicas adecuadas en la relación enseñante – aprendiz y de las disposiciones afectivas para enseñar y para aprender. En consecuencia, el maestro, como responsable del proceso de enseñanza – aprendizaje es un profesional que debe recurrir a conocimientos diversos para el adecuado desempeño de su labor: Psicología Educativa, Psicología del Desarrollo, Antropología Educativa, Sociología Educativa, Pedagogía, Didáctica, Neuroeducación, Informática Educativa, el dominio teórico de una especialidad en particular. Asimismo, debe conocer y utilizar con experticia teorías de la evaluación educativa, información curricular, recursos materiales didácticos, conocimientos de gestión y planificación educativa. También debe conocer las herramientas de la Web 2.0., la conformación de una plataforma informática, los modelos pedagógicos de la educación virtual.

c. Como profesional el maestro debe planificar los procesos pedagógicos, utilizar la diversificación curricular elaborada a partir del modelo educativo. En este documentos se han seleccionan aquellos objetivos, competencias, capacidades y contenidos para

cada nivel a partir de las necesidades e intereses de los estudiantes, identificados en el diagnóstico correspondiente, con la intención de guardar pertinencia con las necesidades de la sociedad. Alrededor de la pertinencia, los contenidos y competencias se verán organizados en los objetivos educativos en el tiempo, con sus recursos y su sistema de evaluación en la Programación y en la Programación de Unidad. La sesión de aprendizaje surge de este largo proceso de planificación, buscando en todo momento la coherencia interna en la planificación documentaria, la pertinencia educativa, con la intención de satisfacer las necesidades reales de la sociedad y los estudiantes.

d. Asimismo, como experto el maestro utiliza sus conocimientos para iniciar la reflexión acerca de qué enseñar al estudiante en la asignatura del cual él es especialista durante la sesión de enseñanza – aprendizaje. En este primer momento identifica el nivel de complejidad de los conocimientos, capacidades o actitudes que se buscará formar al estudiante y sus nexos con los aprendizajes anteriores y posteriores de la planificación general de la asignatura. Luego debe organizar de manera lógica la secuencia de actividades para desarrollar el aprendizaje y reflexionar los procesos psicológicos del proceso de enseñanza – aprendizaje según el perfil evolutivo y afectivo del sujeto aprendiz. A continuación debe desarrollar el proceso de enseñanza – aprendizaje de acuerdo al modelo epistemológico que responsablemente ha asumido respecto a la formación humana (tradicional, conductista, constructivista, de la complejidad, etc), para ello ha de seguir de manera secuencial los pasos de la planificación de su sesión. Finalmente, ha de evaluar el proceso didáctico y el logro del aprendizaje en los estudiantes.

e. La sesión de aprendizaje refleja la propia identidad del profesor, su personalidad, sus actitudes. En cada momento de la sesión se notará su manera de ser. Incluso dos maestros diferentes pueden desarrollar con estudiantes semejante modelo de una sesión de aprendizaje, pero los resultados serán diferentes, y dependen de sus características peculiares. Incluso esto ocurre en el desarrollo de una sesión de aprendizaje virtual.

f. Por el lado del aprendiz, la sesión de aprendizaje centra su atención en la participación activa del estudiante. Esto es, el aprendiz es quien se ayuda activamente para aprender, se encarga del desarrollo de sus propias capacidades y conocimientos, generando actitudes para aprender de forma permanente y por sí solo a través del dominio de estrategias de aprendizaje. Se trata de educar al estudiante para ser sujeto de su propio desarrollo. Esto implica formar en él las estrategias para autoaprender, habilidades metacognitivas, conocimiento profundo de las asignaturas, actitudes de amor al estudio y el servicio a la sociedad.

g. En la sesión de aprendizaje se considera las particularidades del estudiante, tanto en el plano individual como cultural. Individualmente el aprendiz es una persona a quien se debe respetar su libertad, sus particularidades de personalidad, sus perfiles cognitivos, su procedencia social. En el plano cultural es menester respetar sus valores, sus costumbres tradicionales, el modo de ser de su comunidad, su lengua. Particularmente en un país diverso como el Ecuador, el reconocimiento de las diferencias y la formación de la tolerancia resultan indispensables para vivir en armonía.

h. La sociedad, por su lado, es el contexto en el cual vive el individuo, de la cual él ha recogido los saberes útiles para su sustento y su desarrollo como individuo. Y al igual que el individuo necesita de la sociedad, la sociedad necesita del individuo, de su trabajo, de sus habilidades productivas, de su creación de conocimientos, de la trasmisión de los conocimientos para la próxima generación. Por eso la educación no solo debe pensar en el individuo, sino también en la propia sociedad que le cobija y en sus propias necesidades.

i. Una sesión para la enseñanza – aprendizaje responde a una concepción de la vida, a un enfoque educativo determinado, sea consciente o inconsciente, en quien orienta y pone las condiciones en las relaciones de enseñanza – aprendizaje: el maestro. En la práctica de la sesión de aprendizaje el maestro orienta las actividades para cristalizar la concepción que tiene respecto a la sociedad, la cultura y a su concepción pedagógica. Si tiene una visión democrática de la sociedad y el hombre, si además sus actitudes responden a esta concepción, su práctica estará orientada a educar a los estudiantes en el perfil de un sujeto democrático.

C. Modelos de sesiones para el proceso de enseñanza – aprendizaje

Los modelos de sesión de aprendizaje son instrumentos teóricos acerca de cómo planificar, organizar, ejecutar y evaluar sistemáticamente el proceso de enseñanza y aprendizaje, tanto de forma presencial como virtual. Constituyen el armazón sobre el cual se plantea el proceso de la formación escolarizada virtual, bajo los fundamentos de algunas teorías de la enseñanza – aprendizaje y una concepción filosófica.

En una sesión de aprendizaje se incorporan los

elementos fundamentales para la enseñanza – aprendizaje. Incluye la identificación de las necesidades sociales de la sociedad en la cual se contextualizaría el proceso formativo; el diagnóstico y análisis de los participantes respecto a sus competencias, actitudes y aptitudes para los aprendizajes presenciales y virtuales; la determinación de los objetivos educativos, al tener en cuenta los perfiles curriculares y las reales posibilidades de los estudiantes, de acuerdo al diagnóstico social e individual; los métodos y técnicas didácticos para la educación presencial y virtual; el diseño e implementación de estrategias para ayudar al cerebro a procesar, tanto en las formas tradicionales del texto como en los códigos informáticos e intersemióticos demandados por la educación virtual; los procesos metacognitivos requeridos para trabajar de manera individual y cooperativa; la evaluación, autoevaluación y coevaluación, junto a evaluación de las actitudes para orientarse con ética en el proceso formativo presencial y virtual. La sesión de aprendizaje siempre se dará dentro del marco de la planificación general de la asignatura, la planificación de unidad o el módulo, como sea el caso.

Las fases fundamentales para conformar una sesión, más allá del paradigma que se escoja, son los siguientes:

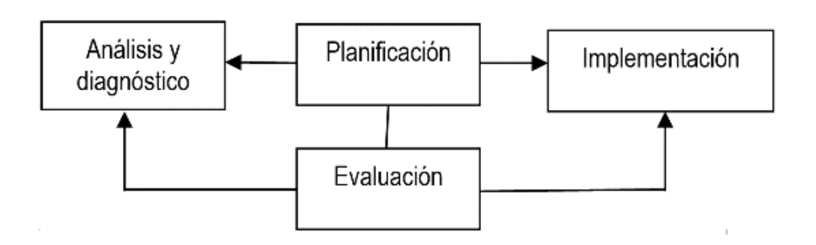


Figura Nº 15. Gestión de una sesión para la enseñanza – aprendizaje

Fuente: Los autores

La fase de análisis y diagnóstico constituye la base para las demás etapas. Es en esta que se actualizan los problemas pedagógicos, ya definidos en el modelo pedagógico, diversificados curricularmente en cada asignatura, sistematizados en los temas transversales, confrontados en los objetivos de la programación general de la asignatura y de la programación de unidad, según el caso. También se trata de reconocer las reales competencias para actuar en el proceso instruccional; particularmente para la educación virtual hay que reconocer las competencias para el manejo del entorno virtual y de las herramientas Web 2.0. En ese sentido, la sesión es el momento concreto en el cual los problemas pedagógicos son confrontados didácticamente y aparecen en los objetivos de aprendizaje de los contenidos, las competencias, las actitudes, la espiritualidad.

En la fase de planificación se utiliza el producto del análisis y diagnóstico para organizar la sesión de manera sistemática. En esta fase se hace un bosquejo de cómo alcanzar los objetivos a través de las actividades de enseñanza – aprendizaje, determinar los métodos más adecuados, escoger las técnicas apropiadas para facilitar el desarrollo de los métodos, determinar las estrategias, identificar las herramientas Web 2.0 más oportunas, planificar la evaluación.

En la fase de implementación se prepara el ambiente, los materiales educativos, la plataforma virtual, la evaluación, se sistematiza la información teórica y todos los recursos necesarios para concretar la sesión de aprendizaje, presencial o virtual.

En la fase de evaluación se constata la eficiencia de las actividades realizadas. En realidad la evaluación se da en todas las fases anteriores. La evaluación permite al docente aprender de su trabajo, identificar las dificultades y errores para perfeccionar estrategias docentes, reorientar la enseñanza, identificar los logros alcanzados por los estudiantes, y se plantear nuevos objetivos. Pero también la evaluación pasa a ser parte del proceso asumido por el propio estudiante, precisamente esta una diferencia

sustancial entre la educación presencial y la educación virtual.

D. Principios didácticos para el desarrollo de la sesión de enseñanza – aprendizaje

a. Uso de situaciones problemáticas, reales o creadas educativamente, a las cuales darles solución. Se trata de desarrollar el pensamiento crítico, la evaluación crítica de la información impartida, analogizar con las soluciones a otros problemas, fomento de la creatividad para dar variadas soluciones a los problemas.

b. Uso de la motivación. Los factores afectivos se han necesarios para comprometer al aprendizaje.

c. Orientaciones y pautas para la acción precisas, claras y de fácil comprensión.

d. Incitar a los estudiantes a la autorreflexión y autodirección en su proceso de aprendizaje.

e. Tanto maestros como aprendices deben tener un manejo diestro del entorno virtual.

f. Flexibilidad al máximo en todos los procesos educativos. Se trata de respetar los estilos y ritmos de aprendizaje personal.

g. Intersemioticidad de códigos para trasmitir los mensajes. Esta variedad de códigos es también una forma para mantener la motivación en el estudiante.

h. Los contenidos deben estar dosificados adecuadamente para ayudar al estudiante en su itinerario de aprendizaje. También se deben adaptar a sus conocimientos previos, orientarse por un glosario de términos, ayudados por hipervínculos con páginas de apoyo.

i. Proceso de aprendizaje interactivo alrededor de la teoría, la reflexión, la crítica, el debate, la cooperación. Esto coloca a los procesos comunicativos en el centro del proceso educativo: uso de códigos diversos (informáticos, lingüísticos, gráficos, etc); competencia argumentativa para sostener, rebatir, sustentar; destrezas afectivas para empatizar y simpatizar; humildad para reconocer las propias limitaciones del saber; aprender a negociar; aprender a reconocer la alteridad y las diferencias sociales, culturales, ideológicas; tolerancia para aceptar y apreciar los puntos de vista ajenos y opuestos; competencias para redactar

con precisión, claridad y coherencia; aceptación de la ayuda ajena en la construcción del conocimiento; etc.

j. La tutoría debe ser frecuente.

k. Fomento del autoaprendizaje a través de la sensibilidad y la intuición para proseguir aprendiendo por cuenta propia (Vera Muñoz, María Isabel, 2004, pp. 01 – 10).

5.5.4.2. Los objetivos en el modelo didáctico

Las características de los objetivos didácticamente son:

a. El objetivo manifiesta las exigencias que la sociedad le plantea a la educación y, por ende, a la nueva generación. Dada su esencia didáctica y en última instancia, social, toda la actividad docente que se desarrolla en la educación se realiza con el fin de lograr un egresado debidamente formado, que satisfaga determinados niveles de preparación, requeridos por la sociedad, lo que constituye el encargo social o problema fundamental que se le plantea a la escuela. Este futuro egresado debe ser capaz de enfrentarse a los problemas básicos existentes en la producción y los servicios y resolverlos exitosamente, demostrando con ello independencia y creatividad. Los objetivos constituyen aquel aspecto del proceso que mejor refleja el carácter social de la educación y orienta la aspiración de la sociedad. Establece en un lenguaje pedagógico la imagen que se pretende formar, de acuerdo con el encargo social planteado a la escuela. Los objetivos son el modelo pedagógico del encargo social.

b. Al objetivo le corresponde la función de orientar el proceso docente con vista a la transformación de los estudiantes hasta lograr la imagen del hombre que se aspira.

c. La determinación y realización de los objetivos de forma planificada y a todos los niveles es una condición esencial para que la enseñanza tenga éxito.

d. De los objetivos se infieren el resto de los

componentes del proceso docente, pero a su vez, todos ellos se interrelacionan mutuamente he influyen sobre los objetivos.

e. Los objetivos educativos son enunciados que describen y delimitan el aprendizaje que se aspira desarrollar,

f. Los objetivos deben estar formulados en términos del ritmo y necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

g. Los objetivos determinan las actividades que se realizarán a lo largo de la sesión de aprendizaje. Alrededor de estas se articulan los otros factores presentes en todo proceso de enseñanza – aprendizaje:

h. Ayuda al maestro a orientarse con seguridad en su labor, de la importancia de su trabajo en relación a las necesidades educativas, ir integrando las actividades como un conjunto, verificar si se produce el aprendizaje durante el proceso educativo, intervenir con actividades remediales, respetar el ritmo de aprendizaje de cada alumno y los intereses de aprendizaje de los estudiantes.

i. Facilitan la relación sistémica entre los documentos de la planificación general y la planificación específica, de la sesión de aprendizaje. Anteriormente se hablaba de objetivo general, objetivo terminal y objetivo específico, en los diferentes niveles de la planificación. Con otras palabras, este mismo sistema se sigue utilizando en la planificación.

j. Los objetivos se orientan a evaluar los resultados del proceso instruccional. Es de esa manera que se busca verificar si el estudiante ha alcanzado las cotas fijadas como logros de aprendizaje.

k. Los objetivos estaban orientados al logro de determinados tipos de aprendizaje, a los que se clasificó taxonómicamente como cognitivo, afectivo, psicomotor. Así pues se reflexionaba sobre el tipo de conductas a la cual se debería marchar, acomodando los procesos educativos para que los estudiantes alcancen determinadas metas, desde las actividades pertinentes al logro

esperado.

l. Los objetivos sirven al estudiante para orientarse, hacer un análisis de su propio trabajo y buscar el logro de los propósitos presentados por el profesor.

m. Los objetivos permiten reflexionar sobre las actividades que deberían realizarse para alcanzar los propósitos que el profesor se plantea. Ellos dan una visión integral del conjunto de las actividades a realizarse.

5.5.4.3. Los objetivos según dimensiones humanas

Por su parte, desde nuestro punto de vista, los objetivos deben ser planteados en las siguientes dimensiones:

a. A nivel de objetivos de conocimientos. Son aquellos que ayudan al estudiante a dominar conocimientos, habilidades o destrezas que se encuentran disponibles en el acervo de la cultura. Mediante los objetivos el estudiante aprende cómo hacer uso de algunos productos e instrumentos culturales que se consideran necesarios para la sociedad. En este caso se trata de transmitir saberes, conocimientos en poco tiempo y de manera eficiente. Este tipo de objetivo fue el único en épocas anteriores, y aun es importante y útil.

b. A nivel de objetivos de actitudes. La escuela es un medio para el desarrollo humano integral, de tal modo que las actitudes no pueden ser descuidadas ni estar presentes solo de manera tangencial. El desarrollo de la personalidad, de los valores, de las aspiraciones del tipo de hombre que toda sociedad tiene, debe hacerse de manera consciente. A veces ocurre que los maestros resultan instrumentos útiles para intereses sociales y políticos con los cuales no compartimos, pero que de manera inevitable se hallan en el acto educativo. Al mismo tiempo, la punga de el verdadero maestro debe ser por alcanzar niveles de humanización social, y no

solo escolar, cada vez más superiores. Esto es, los maestros deben buscar que la sociedad se interese por darle a sus niños y jóvenes la experiencia vital de valores deseables en los grupos sociales, familiares, medios de comunicación masiva, en el ejemplo de los adultos. Un maestro no puede ser una voz en el desierto, es la sociedad quien debe enseñar los valores y actitudes deseables con el ejemplo y la escuela una institución más que ayuda a la formación de la personalidad.

c. Objetivos de capacidades. Buscan desarrollar las capacidades de los estudiantes a través de actividades que pongan en juego la solución de situaciones problemáticas, las habilidades para el autoaprendizaje, la destreza para poder evaluar metacognitivamente su propio trabajo, el uso de estrategias diversas para orientarse por sí mismos. Todo esto en un marco de confianza y libertad. Este tipo de propósito es básicamente muy actual y es el que se está priorizando erróneamente, frente al anterior. Lo válido debe ser lograr un equilibrio debido.

d. Objetivos de competencias. Esto es de habilidades prácticas efectivas en la solución de problemas prácticos de diversa naturaleza, desde la comunicativa, la social o la productiva laboral.

e. Objetivos de destrezas motoras. Que implique la ejecución de actividades física con eficiencia.

5.5.4.4. La metodología en el modelo didáctico

A. Funciones didácticas de los métodos

Los principios más importantes a tomar en cuenta en el uso de los métodos son los siguientes:

a. Se hallan ligados a objetivos educacionales.

b. Estructuran la personalidad del alumno a través de diversas actividades señaladas por el maestro.

c. Ayudan a organizar y estructurar lógicamente el conjunto de la actividad formativa. Adaptándose a los ritmos y estilos de aprendizaje, se apega a las formas culturales de su entorno.

d. Permiten la experimentación activa de descubrimiento y redescubrimiento de verdades.

e. Facilitan la socialización productiva y humana entre los alumnos y el maestro y entre los alumnos a través de actividades colaborativas en el entorno virtual.

f. Facilitan el desarrollo de habilidades de pensamiento y de autoaprendizaje. Aquí cabe mencionar las nuevas exigencias a la memoria, la estimulación de la atención, la posibilidad de pensar con varias informaciones a la vez, enseñar a pensar en las diferentes formas lógicas, desde la lineal y cartesiana, hasta del pensamiento complejo.

g. Tiende a la personalización, en tanto el aprendizaje es un fenómeno único en cada individuo. Los entornos virtuales permiten implementar varias opciones para la enseñanza – aprendizaje a discreción del usuario.

h. Fomenta actitudes científicas, creativas, de libertad; sirve igualmente para el trabajo dentro de la escuela y fuera de ella (Rodríguez, Walabonso, 1975, pp. 315 – 326).

i. Crean ambientes positivos de trabajo educativo, siempre en función de propiciar la empatía que estos requieren. En esos espacios se posibilitan relaciones democráticas, de respeto, de tolerancia y consideración a las normas de convivencia adecuadas.

j. Orientan a la comprensión de la información teórica y al dominio de las habilidades cognoscitivas fundamentales para desempeños en cada una de las áreas. Así, por ejemplo, las habilidades para pensar durante la comprensión textual, para actuar de manera

reflexiva ante el mensaje oral, la capacidad lógica de ordenar con coherencia y precisión el pensamiento en la redacción de textos, la asimilación de la información en video, la participación inteligente en el chat, la claridad y precisión al opinar en los foros, participar en wikis de manera activa y colaborativa, etc.

k. Activan las experiencias y los conocimientos previos que permitan el aprendizaje sistemático, orgánico.

l. Son diversificados según las características de los estudiantes, de su entorno, de los contenidos a impartir y de acuerdo a las propias habilidades de los maestros: la conferencia, los métodos lógicos, el método de problemas, el taller como método, la plataforma virtual, la creación de actividades etc.

m. Estimulan el desarrollo del carácter indagativo de los sujetos, ello tiene un valor trascendental en el desarrollo de seres creativos. El descubrimiento permanente hace de los seres humanos actores transformacionales al emplear los problemas de la sociedad, la naturaleza y el hombre como un centro de reflexión para la transformación.

B. Principales métodos, técnicas y estrategias didácticos

Tabla Nº 04. Principales métodos y técnicas

Clasificación	Métodos	Técnicas
Lógicos	**Analítico** — División Clasificación	— La clase magistral, la exposición oral o la conferencia

Clasificación	Métodos	Técnicas
Lógicos	**Sintético** — Resumen — Sinopsis — Recapitulación	— El interrogatorio — El foro — Discusión o debate — La mesa redonda — El panel — El simposio — El seminario — La reunión en corrillo o Phillips 66 — El diálogo simultáneo o cuchicheo — El taller — El módulo
	Deductivo — Comprobación — Aplicación — Demostración	
	Inductivo — Observación — Experimentación — Ejemplificación — Comparación — Abstracción — Generalización	
	— Trabajos individuales — Método de asignación de contrato o laboratorio	
Activos individualizados	— Método basado en problemas (MBP) — Estudio de casos — Método de estudio dirigido — Aprendizaje cooperativo	
Activos colectivizados	— Centros de interés de Decroly — Método por proyectos de Kilpatrick — Método de investigación al medio — Proyectos de trabajo global	
Activos globalizados	—	

Fuente. Los autores

Tabla Nº 05. Clasificación de las estrategias según el tipo de proceso cognoscitivo y finalidad perseguidos

Proceso	**Tipo de Estrategia**	**Finalidad u Objetivo**	**Estrategias básicas**
Aprendizaje memorístico	Recirculación de la información	Repaso simple	Repetición simple y acumulativa
		Apoyo al repaso	≈ Subrayar ≈ Destacar ≈ Tomar notas ≈ Copiar
Aprendizaje comprensivo	Elaboración	Procesamiento simple	≈ Palabra clave ≈ Rimas ≈ Elaborar preguntas ≈ Imágenes mentales ≈ Parafraseo ≈ Elaborar preguntas
		Procesamiento complejo	≈ Elaboración de inferencias ≈ Resumir ≈ Analogías ≈ Elaboración conceptual
	Organización	Clasificación de la información	≈ Uso de categorías.
		Jerarquización y organización de la información a través de medios gráfico – verbales.	≈ Redes semánticas ≈ Esquemas de diverso tipo: numérico, alfabético, sangrado, mixto, secuencial. ≈ El Tabla comparativo. ≈ El cuadro C – Q – A. ≈ El esquema de procesos. ≈ El esquema de narraciones. ≈ El diagrama del por qué. ≈ El diagrama del árbol de problemas. ≈ El diagrama de árbol. ≈ El diagrama de flujo. ≈ El diagrama de causa – efecto (Ishikawa). ≈ El mapa semántico. ≈ El mapa mental. ≈ La red semántica. ≈ El árbol de representación y explicación. ≈ La cruz conceptual. ≈ La cruz categorial. ≈ Etc, etc.

Fuente. Los autores

5.5.4.5. Los mediadores educativos en el modelo didáctico

La importancia de los mediadores educativo en particular radica en:

a. Garantizan el éxito del proceso de enseñanza aprendizaje, y estimulan el interés del estudiante por aprender.
b. Facilitan la comunicación docente-alumno-docente.
c. Aumentan la motivación del estudiante.
d. Mejoran la interacción entre profesor y alumno.
e. Constituyen elementos fundamentales para el desarrollo de la creatividad, por ello enriquecen el proceso de enseñanza-aprendizaje.

5.5.4.6. La evaluación en el modelo didáctico

La evaluación del proceso pedagógico deberá tener las siguientes características generales:

a. La evaluación también es un medio para construir el aprendizaje.
b. Las características fundamentales de la evaluación debe ser: permanente, integral, flexible, procesual, personalizada, formativa, valorativa, criterial.
c. La evaluación se planifica desde el momento mismo de la programación para que exista coherencia entre los objetivos propuestos, los perfiles deseables curricularmente y en cada asignatura. De tal manera que los indicadores e instrumentos de evaluación se sujetan a ellos.
d. Los indicadores de evaluación de cada área se determinan por los objetivos específicos.
e. La evaluación debe ser personalizada, sujeta al propio ritmo de aprendizaje del estudiante y a sus peculiaridades cognoscitivas.
f. La evaluación es permanente, lo cual no debe confundirse con los exámenes permanentes.
g. La evaluación de asignatura o materia es particular para cada caso. Cada área evalúa

según las propias condiciones del contenido, de las acciones de aprendizaje realizadas, de las particularidades del estudiante.

h. Los instrumentos de evaluación serán distintos según las asignaturas. Los instrumentos que recomendamos son los siguientes: guía de observación, pruebas de ensayo, las guías de práctica, etc.

i. La evaluación debe ser participativa; es decir, los estudiantes deben decidir cómo desean ser evaluados y a partir de ello asumir responsabilidades al respecto. Desde este punto de vista se prioriza la auto y coevaluación, pasando por aprestar al estudiante al juicio crítico, orientador y honesto de la evaluación.

j. La evaluación es inherente al aprendizaje. Debe realizarse en un clima afectivo, sin inhibiciones ni amenazas, no como un instrumento de presión y control. En la evaluación se suele adoptar un margen de tolerancia que permite eviden¬ciar los aprendizajes emergentes, aquellos no prescritos por el docente (Adell, Jordi y Castañeda, Linda, 2012, pp. 26, 27).

k. La evaluación será decimal o vigesimal, según el caso, en los aprendizajes y la comunicación de los resultados serán también decimal.

l. La evaluación de las actitudes se harán identificando los comportamientos observables y comparando con los comportamientos que se observan después de los procesos instruccionales. La comunicación de los resultados serán en forma valorativa.

m. La evaluación sumativa será al término de los meses de trabajo y de acuerdo a las exigencias de cada asignatura.

5.5.4.7. La gestión didáctica

A. Definición de la gestión didáctica

Son el conjunto de acciones ejecutivas y

herramientas de gestión que acompañan a los procesos formativos para hacerlo eficiente, dentro del contexto del modelo pedagógico y del modelo educativo.

La gestión didáctica busca concretar en el aula los procesos de administración gerencial planteados desde los niveles de dirección superior, desde la gestión educativa. Esto es, desde la más alta dirección como un Ministerio de Educación, una Dirección Regional de Educación, una Dirección Local Educativa, una Dirección de la Institución Educativa hasta la realización del proceso de formación humana dentro del aula. En esta sucesión de organizaciones, unas sujetas a las otras, bien podemos identificar cuatro niveles fundamentales: la gestión educativa, la gestión pedagógica, la gestión didáctica y la gestión de la institución educativa.

Abordar el tema de la gestión didáctica es urgente para lograr una eficaz gestión educativa. Nada será eficiente en el proceso administrativo nacional si no logra concretarse de manera eficiente en el aula de clase. La necesidad de ser competitivo en el proceso formativo está relacionado con la competitividad a nivel micro en la gestión educativa. Es decir, no solo es el aula el lugar determinante para la eficacia, es preciso la competitividad en toda la organización, en cada uno de los ámbitos (nacional, estatal, regional y local). Esta relación estrecha en el proceso de la gestión general es necesario para los grandes objetivos exigidos por las necesidades del mundo moderno: calidad con equidad para todos, profesionalización docente y consolidación de escuelas inteligentes, entre otros asuntos de suma trascendencia. Además, bajo los enfoques modernos de la administración, ahora resulta fundamental posicionar los principios de autonomía, corresponsabilidad, transparencia y de rendición de cuentas (Loera Varela, Armando,

et. al., 2011).

En el proceso formativo se manifiestan funciones más allá de las didácticas y pedagógicas. Estas acciones están presentes a lo largo de todo el proceso formativo y son de naturaleza más general, van más allá del acto educativo mismo. Estas son de orden administrativo y de gestión: el diagnóstico de las necesidades y problemas, la planificación, la ejecución y la evaluación (Álvarez de Zayas, Carlos, 1998, p. 118). Todo esto implica que el proceso de enseñanza – aprendizaje posee una dimensión administrativa. Los procesos formativos de un maestro con sus estudiantes en realidad es una sucesión de procesos de gestión previos que se cristalizan en la relación profesor – alumno. El maestro debe planificar el proceso formativo en la sesión de enseñanza – aprendizaje, decidir sobre los recursos necesarios para cumplir los objetivos de gestión de clase, gerenciar el clima social y afectivo dentro del aula, evaluar el logro de los resultados, realimentar el proceso formativo, relacionar coherentemente sus actividades con la planificación curricular de la institución educativa, responder a los fines de la educación planteados en los documentos oficiales del Estado. Y este proceso de gestión no es más que la búsqueda de coherencia del proceso formativo entre todos los niveles hasta llegar al aula, último momento de todo el esfuerzo asumido por miles de personas.

La elaboración de las programaciones anuales, las unidades didácticas, la sesión del aprendizaje y otros, a pesar de ser verdaderos procesos de gestión documentaria, no se la ha enfocado de esta manera. También es un hecho de la gestión la organización de un adecuado clima de socialización en el aula, la realización de actividades colaborativos para la consecución de las metas de aprendizaje, el liderazgo del profesor, el uso de los recursos para alcanzar las

metas educativas propuestas, la toma de decisiones ante una situación nueva o problemática ocurrida en el aula y la decisión sobre un sinnúmero de asuntos durante la realización del proceso de enseñanza – aprendizaje.

B. **Características de la gestión didáctica**

a. La gestión didáctica centra su esfuerzo en el logro de los objetivos educativos a nivel de la sesión de enseñanza – aprendizaje; es el eslabón final del proceso de gestión de la educación. Gracias a su labor los objetivos y fines de la educación se concretan en las personas formadas; en ellas se cristalizan: las actitudes deseables, la aprehensión del saber transdisciplinar creado por la humanidad, el desarrollo de la moral, el logro de las competencias productivas, el incremento de su inteligencia, la armonía afectiva (sentimientos, pasiones, emociones).

b. Para el caso particular del aula, el gestor no solo debe conocer los actos propios de la administración institucional, sino de manera fundamental cómo se forma al ser humano profesionalmente, conocer la Didáctica Específica según la asignatura y el nivel educativo y la Pedagogía como sustrato de los procesos didácticos. La Didáctica le brinda al maestro la posibilidad de desarrollar el proceso de enseñanza – aprendizaje a partir de ciertas reglas basadas en los principios proveídos por la ciencia pedagógica como ciencia multidisciplinar. El maestro desarrolla su quehacer a partir de estos saberes y competencias, pero también de los principios de la gestión.

c. A pesar de la íntima relación entre la Pedagogía, la Didáctica y la gestión, tradicionalmente no se las ha visto ligadas en el desarrollo de la educación, pero en verdad son consustanciales. El maestro no solo busca la felicidad del sujeto en sí,

sino también la felicidad de la sociedad. Esta última hace esfuerzos económicos, políticos, sociales y culturales para el desarrollo de sus ciudadanos y espera eficiencia y resultados satisfactorios. La presencia de un maestro dentro del aula, el sinnúmero de recursos requeridos, el esfuerzo realizado por los padres de familia para llevar a sus hijos a la institución educativa, las aspiraciones de la comunidad, las metas de desarrollo humano mundial, todo ello solo será posible si hay una gestión para responder de manera eficiente a estas exigencias.

d. La gestión didáctica como tal busca: la correcta organización de los recursos de un individuo o grupo para obtener los resultados esperados; el arte para anticiparse a los cambios del entorno para garantizar el futuro del individuo; la creación permanente¬ de estrategias, procesos operativos y herramientas para ayudarnos a lograr las metas institucionales e individuales; la evaluación del estudiante, del profesor y de los padres de familia para determinar si el proceso formativo es eficiente o no; asumir los resultados de la evaluación para determinar procesos correctivos, modificar o perfeccionar las acciones de ejecución realizadas; definir al maestro como un líder de aula democrático, inclusivo, dinámico y exitoso; planificar los procesos de enseñanza – aprendizaje de manera coherente con las condiciones y aspiraciones de los individuos y de la sociedad a quienes sirve. La gestión administrativa está subsumido en el proceso docente; dicho de otra manera: todo proceso formativo debe ser administrado lograr resultados eficientes y eficaces (Álvarez de Zayas, Carlos, 1998, p. 118).

e. La gestión didáctica tiene al menos tres grandes áreas de aplicación. En primer lugar la gestión es el hacer dili¬gente para obtener un propósito determinado. Esto es, está en la acción cotidiana

de los sujetos participantes en el acto educativo. En segundo lugar, la gestión produce metodológicamente conocimientos para describir, comprender y transformar los procesos de gestión institucional, apoyándose en teorías, hipótesis y experiencias. En tercer lugar, crear innovaciones en los propios campos de gestión, en la Didáctica y en la Pedagogía. Crea nuevas formas de gestión para mejorar la acción de los sujetos, para hacerla eficiente, porque utiliza mejor los recursos disponibles y porque es adecuada al contexto y a las personas que la realizan.

Estas nuevas formas de actuación se pueden construir a partir de ciertos procesos aconsejados por la gestión: la reflexión de los sujetos sobre su propia acción (lo que expresa autonomía y capacidad de autotransformación); el diseño y la experimentación de formas renovadas de acción basadas en el conocimiento producido por la investigación (lo que supone pro¬cesos de formación y aprendizaje); y la invención de nuevas formas de acción sustentadas en la generación de herramientas de apoyo a la acción (lo que exige la difusión y el desarrollo de competencias para su uso).

f. Al tomar en cuenta los diversos enfoques de la gestión didáctica desarrollados históricamente, se observa su dependencia de los paradigmas pedagógicos o de la gestión institucional. Del enfoque tradicional centrado únicamente en el maestro hasta el modelo conductista enfocado en la eficiencia, pasamos a un modelo interesado en el aprendizaje de cada uno de los alumnos con ayuda del profesor. Este es un modelo de mejora académica continua; busca desarrollar de manera permanente al alumno, tomando en cuenta sus condiciones reales para el aprendizaje. Es decir, reconoce el sentido de la formación integral, de la perfectibilidad del ser humano, esa marcha

continua del ser al deber ser. Y al mismo tiempo reconoce las particularidades de cada alumno como un ser humano único. En profesor será siempre la ayuda para orientarle hacia el logro de su desarrollo integral y su realización, su felicidad.

g. Desarrollar un modelo centrado en el aprendizaje de los alumnos no significa que el docente acepta que sobre su desempeño descansa la totalidad de la responsabilidad de si el alumno aprende o no. Los resultados de investigaciones serias son claras en establecer que los factores sociales, económicos y culturales que estructuran las relaciones familiares y comunitarias son muy relevantes (en muchas ocasiones, las más relevantes), al igual que la carga genética y el desarrollo personal de los alumnos. Se reconoce ampliamente este hecho Para no caer en los fáciles voluntarismos que no permiten el logro de la eficiencia (Loera Varela, Armando; García Hernández, Esteban y Cazares Delgado, Oscar, 2011, p. 06 – 09).

h. No basta gestionar los procesos al interno del aula para alcanzar los fines de la educación. Es necesario razonar los condicionantes fuera del aula de clase, a veces insuperables solo con los métodos de enseñanza – aprendizaje o cualquier decisión didáctica, pedagógica o educativa. La escuela y la gestión del aula requieren ciertas condiciones políticas, culturales, económicas y sociales para alcanzar exitosamente sus propósitos. Esta premisa no debe ser olvidada nunca por quienes gestionan las instituciones educativas a nivel del macrosistema.

C. Funciones de la gestión didáctica

a. Intervenir de manera exitosa en la configuración de oportunidades de aprendizaje para los alumnos a pesar de las dificultades, limitaciones o puntos de partida que obstaculizan el interés de

los alumnos y la manera en cual se enseña en la escuela.

b. Organizar el uso del tiempo, ritmo y variaciones que deban introducirse en el curso de cada actividad.

c. Determinar estrategias destinadas a promover el aprendizaje encuentren un ambiente favorable y propicio para su desarrollo.

d. La gestión de la clase está relacionada con el enfoque pedagógico y didáctico que se adopte.

e. Estimular la reflexión de los docentes sobre su misma práctica, como una vía de perfeccionamiento pedagógico, lo que implica que se observe la calidad del desempeño de los docentes en su propia historicidad, dentro de un ciclo de aprendizaje a lo largo de su vida profesional, en lo que se ha venido identificando como trayectoria docente.

f. La recuperación de la reflexión crítica del docente sobre su propio desempeño forma parte de una visión que identifica a la docencia como una profesión cultural que de manera activa se construye, en lo cotidiano del aula, pero también por el contexto social y laboral que rodea a la profesión.

Como sabemos, la trayectoria profesional de un docente no puede - y probablemente no debe- homogenizarse. Es necesario considerar sus condicionantes y ritmos. Pero es claro, al mismo tiempo, que se le puede estimular mediante compromisos de mejora de los desempeños en sus propios términos (Ponce Ruiz, Dionisio et. al, 2017).

5.6. Modelo de gestión educativa

5.6.1. Definición

La gestión educativa es un proceso dentro del

modelo educativo, cuyo propósito administrativo es establecer las líneas de acción en cada uno de los niveles del sistema educativo de un país para promover y posibilitar la consecución de la formación humana integral de los estudiantes, maestros, gestores y la sociedad toda.

La orientación, la generación de proyectos y progra¬mas y su articulación efectiva, no se agota en la dimensión nacional, se da en todos los planos del sistema de formación humana. Esto es, la gestión se halla en diferentes niveles de la administración educativa: a nivel de política nacional, a nivel de los organismos intermedios nacionales y regionales, a nivel de la organización de toda una institución educativa en particular y a nivel de una sesión de enseñanza – aprendizaje. En cada estrato hay gestores, desde el Ministro de Educación, el Gerente de un grupo de escuelas, el Rector de una universidad, el Director de una institución educativa, el profesor del aula. Acerca de la gestión de la educación nacional, regional o de la institución educativa se ha escrito mucho, pero de la gestión en el aula, sobre la gestión didáctica todavía no hay literatura suficiente.

Los ministerios de educación han de desempeñar un papel preponderante en todo este proceso de gestión, porque son los que emplean personal calificado administrativo y docente. Esta entidad estará encargado del planeamiento del sistema de enseñanza en todos sus grados y ramas (Diez-Hochleitner, R., 1965, p. 87).

Desde nuestro punto de vista, la gestión educativa para ser verdaderamente efectiva contempla la participación comprometida de los propios sujetos de la gestión y de las personas a las cuales se sirve; esto es, la de los estudiantes, padres de familia, la sociedad toda. Históricamente cuando la comunidad es participe del cambio el impacto es mayor y las posibilidades de éxito mayores. Esta forma de mirar

el cambio requiere la modificación del proceso de gestión estatal y de los procesos de gestión educativa. Esta opción implica complejidad, conflictos, convencimiento, compromiso entre los actores. Pero, en contrapartida el efecto es más formativo y el cambio más profundo, permanente y comprometido.

La gestión vista así es un componente para el cambio social y al mismo tiempo es un componente del mismo cambio. La población es así sujeto histórico de mejora en función de sus propios intereses. Al introducir a la población en el cambio se abren nuevas exigencias a la gestión, tal como la coherencia en todos los niveles de la gestión y el trabajo en función de las necesidades reales de la población (Arrien, Juan y Matus Lazo, Róger, 1990?, pp. 32, 33).

5.6.2. Características

a. La gestión educativa se vincula con las formas de gobierno y de dirección, con el resguardo y la puesta en práctica de mecanismos para lograr los objetivos planteados en el sector educación para el logro de la eficiencia.

b. Este tipo de gestión no solo tiene que ser eficaz, sino adecuada a contextos y realidades nacionales, debido a que debe movilizar a todos los elementos de la estructura educativa. Por ello se hace necesario coordinar esfuerzos y convertir decisiones en acciones cooperativas que permitan el logro de objetivos compartidos, los cuales han de ser previamente concertados en un esquema de colaboración y de alianzas intra e interinstitucionales efectivas.

c. Una gestión educa¬tiva eficaz es uno de los grandes desafíos que deben enfrentar las estructuras administrativas nacionales y regionales para abrir caminos y para facilitar vías de desarrollo hacia un verdadero cambio educativo, desde y para el desarrollo integral de

los ciudadanos.

d. La gestión educativa es una herramienta para crecer en eficiencia, en eficacia, en pertinencia y en relevancia, con la flexibilidad, la madurez y la apertura suficientes ante las nuevas formas de hacerse presentes en los microsistemas educativos que, en poco tiempo, repercutirán en el macrosistema.

e. El planeamiento educativo no es una fórmula mágica que puede llevarse a la práctica con soluciones preconcebidas. Es un instrumento para canalizar todos los conocimientos que se tienen sobre la educación a través de planes de desarrollo a largo y corto plazo.

f. Como el planeamiento educativo entraña necesariamente un estudio de carácter general, permite descubrir las deficiencias y las necesidades que antes no se tenían en cuenta o se desconocían. Situándolas en una perspectiva adecuada es posible una repartición equilibrada de los esfuerzos y recursos de las actividades a largo y corto plazo.

g. No hay reglas absolutas para el planeamiento de un modelo educativo; cada país ha de adaptar sus modalidades a la organización administrativa y a la concepción institucional y política que le es propia (Diez-Hochleitner, R., 1965, pp. 86, 87).

h. La tarea esencial del planificador educativo es arraigar el sistema educativo en una compleja matriz de influencias abriendo camino al cambio, y también a nuevas clases de influencias de estabilidad, más relacionadas con el desempeño apropiado de los individuos capacitados que con el proyecto de cuántas personas necesitan ser capacitadas (Anderson, C.A., 1986, p. 33).

i. El carácter mismo del planeamiento exige que se

cumplan requisitos tanto de orden técnico como operativo; en el técnico se deben asegurar en los planes educativos tres tipos de coherencia complementarias; entre los diversos objetivos y metas, entre éstos y los medios e instrumentos previstos para lograrlos, y entre los varios programas y proyectos de actividad. Corresponde a los organismos centrales de planeamiento educativo asegurar estas coherencias durante el proceso de formulación de las políticas y los planes educativos y velar luego por que se mantengan (Romero Lozano, Simón y Ferrer Martin, Sebastián, 1969, p. 12).

j. La gestión participativa requiere determinar las prioridades de cambio social en función de las reales necesidades sociales de la población, una estrategia de gestión educativa en el cual un actor principal es la población (Arrien, Juan y Matus Lazo, Róger, 1990?, p. 34).

5.6.3. Objetivos de la gestión del modelo educativo

Las funciones principales de la gestión educativa son:

a. Administrar, gerenciar y dar políticas de personal.
b. Administrar la inversión y el gasto.
c. Planificar, programar, regular, orientar y ayudar a una buena conducción de los proyectos y del conjunto de acciones relacionadas entre sí.
d. Adaptar la educación armoniosamente a los cambios de la sociedad para formar el personal social y técnico de dirección y la mano de obra calificada indispensable.
e. Investigar si el planeamiento pedagógico llevará a soluciones concretas y prácticas que responden a la idiosincrasia, a la herencia cultural y a las aspiraciones y objetivos a largo plazo del país.
f. Articular la educación y las acciones indispensables para su desenvolvimiento con las necesidades del desarrollo general de una comunidad o país y con las decisiones que se

adopten para impulsarlo.

g. Articular el planeamiento educativo con el proceso de la planificación general del desarrollo y de otros servicios del Estado.

h. Sentar las condiciones que aseguren un proceso continuo de innovación y mejoramiento en todo el conjunto de factores que determinan la eficacia de los sistemas educativos: estructura, administración, personal, contenido, procedimientos e instrumentos.

i. Lograr la eficiencia externa de los sistemas educativos determinada por su respuesta a los requerimientos presentes y previsibles del desarrollo global de la sociedad.

j. Lograr la eficiencia interna del sistema educativo para atender la demanda, los niveles de escolaridad que aseguran a la población y la atención que presten a las necesidades individuales de los educandos, los niveles de calidad de los resultados del proceso educativo y el uso óptimo de los recursos puestos a su disposición (Romero Lozano, Simón y Ferrer Martin, Sebastián, 1969, p. 09).

k. Transformar a la institución educativa en un medio para el desarrollo integral del ser humano.

5.6.4. Problemas para la gestión del modelo educativo

a. Las experiencias de las últimas décadas han permitido tomar conciencia de la complejidad y dificultad que existe para modificar los patrones de funcionamiento de los sistemas educativos. No es fácil cambiar un modelo educativo. Una de las razones es el corporativismo del sindicato magisterial, resiste al cambio tradicionalmente; la presencia de un capitalismo desigual que es incapaz de superar ese sentido de la avaricia y su falta de solidaridad para genera inversión de calidad y de impacto en la búsqueda de la equidad. La concentración del ingreso, el aumento de la pobreza, el desempleo y la exclusión social, la fragmentación cultural, la erosión en los niveles de confianza en la

democracia como sistema político capaz de responder a las demandas sociales son, entre otros, los fenómenos que caracterizan este "nuevo capitalismo". En este contexto, si bien la educación es una condición necesaria para garantizar competitividad, empleabilidad y desempeño ciudadano, existen cada vez más dificultades para generar un clima de confianza de la realidad posibilidad de las instituciones para generar verdadero cambio en las instituciones y en los actores políticos de la democracia. En este sentido, el problema ya no se reduce exclusivamente a la dificultad para transformar la educación desde el punto de vista de sus modelos de organización y gestión, sino a las dificultades que tiene el propio sistema socioeconómico capitalista.

Asimismo, el proceso de transición de un modelo de gestión a otro tampoco es fácil. Es bien sabido que las estructuras administrativas son el soporte de fenómenos corporativos difíciles de modificar, que exigen complejos procesos de negociación. En este sentido, una de las líneas fundamentales de acción en los procesos de transición de una estructura a otra es la que se refiere al fortalecimiento de la capacidad técnico-pedagógico de las administraciones locales.

Por último, los procesos de descentralización están asociados a la resignificación del Estado nación. Hablar del papel del Estado en estos momentos exige pensar también en términos globales, ya que un conjunto importante de los nuevos problemas que las políticas educativas deben enfrentar no se dirime en el espacio geográfico nacional. Cuestiones como la educación a distancia, los portales educativos, la producción de material pedagógico de soporte digital, la acreditación internacional de títulos, etc., son todos temas sobre los cuales el Estado estará llamado a jugar un papel importante y ese

Estado será, seguramente, multinacional (Carlos Tedesco, Juan, 2009, pp. 79, 80, 83).

b. En un sistema educativo completamente público, los criterios políticos a menudo pesan más que los económicos en la formulación de la política educativa (Anderson, C.A, 1986, p. 24).

c. Se pone atención a la planeación basadas en determinaciones políticas y no sobre bases educativas, sociales o económicas.

d. Muchos países tiene una administración educativa carente de objetivos de largo alcance, sus sistemas educativos crecen sin dirección definida, casi al azar; de esta manera el esfuerzo educativo se frustra en alto grado por la carencia de continuidad y coherencia en el tiempo de las decisiones y acciones (Romero Lozano, Simón y Ferrer Martin, Sebastián, 1969, p. 10).

e. La división operativa en direcciones o departamentos encargados de su administración lleva con frecuencia a perder de vista el carácter interdependiente de los procesos educativos y también a olvidar que la capacidad de un sistema educativo para contribuir, de un modo efectivo, al mejoramiento de los individuos y de la sociedad radica, no tanto en la bondad y eficiencia parciales de sus diversos componentes, como en el efecto del sistema como un todo (Romero Lozano, Simón y Ferrer Martin, Sebastián, 1969, p. 11).

f. De nada o de poco servirían los estudios y previsiones acuciosos y el esfuerzo técnico de elaboración de planes, si no culminasen en su objetivo final, es decir, si no sirviesen para adaptar una política gubernamental explícita sobre la materia, normativa de las actividades y capaz de generarlas y coordinarlas. En caso contrario, el planeamiento como técnica se reduciría a un ejercicio académico, más o menos

útil e interesante, pero que no se convertiría en lo que debe ser: un proceso que proporciona los elementos de juicio para adoptar decisiones que luego se traducen en programas de acción.

Un modelo educativo que no es asumido por los poderes estatales no tiene una posibilidad práctica. En su aspecto político, el modelo educativo se identifica con el proceso de adopción de decisiones de gobierno a través de sus órganos legislativos y ejecutivos; o dicho en otros términos, es el proceso por el cual las alternativas y los planes preparados por los técnicos se convierten en política, orientación y norma de las actividades del Estado (Romero Lozano, Simón y Ferrer Martin, Sebastián, 1969, p. 17).

g. La expansión de la cobertura educativa, el mejoramiento de los resultados de aprendizaje y las políticas de renovación curricular que permitan aprendizajes relevantes para el desempeño productivo y ciudadano únicamente serán sustentables en el tiempo si van acompañadas por estrategias de crecimiento económico coherentes con esas políticas educativas. La complejidad del cambio educativo está asociada, desde este punto de vista, al agotamiento de una perspectiva puramente sectorial de las estrategias de transformación. Es en este agotamiento de la perspectiva sectorial donde se aprecia el déficit de sentido de las políticas. Ante esta dificultad la gerencia multisectorial adquiere vital importancia. Pero esto implica romper la lógica tradicional del Estado de trabajar de manera independiente o con mínima relación (Carlos Tedesco, Juan, 2009, p. 82).

h. Los análisis acerca del proceso de reproducción de las desigualdades permiten señalar que, para romper el círculo vicioso de padres pobres-hijos pobres, es fundamental intervenir en el momento

donde se produce la formación básica del capital cognitivo de las personas. Esto significa invertir en las familias y en la primera infancia. Existen numerosas pruebas que indican el escaso poder compensador de las desigualdades que tiene la educación formal, si interviene una vez que las desigualdades ya han sido creadas. Esta situación sugiere que una parte fundamental de la explicación del problema de las dificultades para elevar los resultados de la acción escolar de los alumnos de familias desfavorecidas está vinculada con las condiciones con las cuales los alumnos ingresan en la escuela (Carlos Tedesco, Juan, 2009, p. 82).

i. La lógica predominante en las reformas de los modelos educativos de los años noventa ponía el acento en el cambio institucional y suponía que instrumentos tales como la medición de resultados, el financiamiento de la demanda, la evaluación de desempeño de los docentes y los cambios en los contenidos curriculares (sea por la vía de la definición de prescripciones curriculares o de estándares de resultados) provocarían una dinámica por la cual los resultados de aprendizajes tenderían a mejorar. La experiencia ha mostrado que estos instrumentos no produjeron los impactos esperados en los procesos de enseñanza-aprendizaje y hoy estamos ante la necesidad de revisar con más profundidad el papel de las variables propiamente pedagógicas del cambio educativo. En este sentido, existe un consenso general acerca de la necesidad de colocar en un lugar central las preguntas acerca de quién y cómo se enseña (Carlos Tedesco, Juan, 2009, p. 84).

j. Algunos estudios recientes confirman que estamos lejos de un cuerpo homogéneo desde el punto de vista de su cultura profesional. El sector docente está compuesto por personas que difieren significativamente con respecto a su estatus

socioeconómico, valores, representaciones sociales y opiniones sobre aspectos clave de su desempeño. Pero, por encima de estas diferencias, un aspecto común es el alto nivel de desconfianza de los docentes hacia los responsables de las acciones educativas. A partir de este hecho es necesario reconocer que el restablecimiento de niveles básicos satisfactorios de confianza constituye un requisito necesario para cualquier paso que se pretenda dar en la línea de comprometer a los docentes en los procesos destinados tanto a promover más igualdad como más unidad en las acciones educativas. A esto le sumamos un proceso acelerado de desprofesionalización docente como efecto de las políticas salariales desalentadores que llevaron a los profesionales de carrera a dejar la docencia (Carlos Tedesco, Juan, 2009, p. 84).

k. Las experiencias recientes han demostrado que la construcción de consensos en educación es mucho más difícil y compleja de lo previsto. En el mejor de los casos, se pueden obtener acuerdos sobre grandes objetivos, pero el conflicto aparece cuando se trata de concertar estrategias de acción para cumplir con dichos objetivos. Los conflictos se producen tanto interna como externamente al sistema y están muy vinculados a la defensa de intereses corporativos (Carlos Tedesco, Juan, 2009, p. 85).

5.6.5. Componentes de la gestión del modelo educativo

Engloba a todos los procesos de la gestión.

5.6.5.1. Dirección estratégica

Son el conjunto de personas encargadas de diseñar e implementar un sistema de dirección estratégica sustentado en una estructura de gestión para la adaptación a las necesidades de cada circunstancia, propiciando al mismo tiempo el desempeño eficiente y responsable de los miembros del sistema educativo e incorporando

mecanismos de evaluación del desempeño del proceso administrativo y a los componentes de este para lograr la mejora continua.

5.6.5.2. Misión

Señala la razón de ser de la organización, es la declaración expresa de su fin último y de sus limitaciones. Es la imagen actual que se tiene de la organización (Ministerio de Educación del Perú, 2003, p. 30).

5.6.5.3. Visión

Es la forma en que se visualiza en el presente la organización, su proyección al futuro. Es el horizonte hacia el cual se dirigen todas las acciones de la organización. Es la imagen futura.

Es la meta hacia a la cual quiere llegar, a mediano o corto plazo en un ambiente interno y externo dinámico y cambiante. Por ello resulta ser un factor fundamental para caracterizar a los miembros de una organización.

5.6.5.4. Objetivos

Un objetivo organizacional es un enunciado en el cual se expresa qué se espera conseguir al término de un proceso; por ello permite dirigir las acciones a realizar y evaluar el logro o no de ese proposito.

Todo objetivo parte de un diagnóstico adecuado, de datos completos y fidedignos que permitan conocer la situación educativa de la cual se parte y proyectarla de acuerdo con tendencias sociales, económicas, culturales y políticas que proporcionen una base sólida a las previsiones acerca del desarrollo futuro de la educación, tanto deseable como posible.

La determinación de objetivos y metas representa la tarea fundamental y al mismo tiempo más difícil y compleja de la programación del modelo

educativo. El trabajo de formulación del plan gira en torno dicha tarea; comienza enunciando algunas metas hipotéticas y termina con la fijación definitiva de las mismas, luego de un cuidadoso proceso de confrontación del desarrollo previsible del sistema educativo, las necesidades pronosticadas y los recursos disponibles para satisfacerlas (Romero Lozano, Simón y Ferrer Martin, Sebastián, 1969, p. 11).

Asimismo, la articulación de los planes educativos con los planes generales de desarrollo debe asegurarse al nivel de los objetivos y metas, al nivel de los programas y proyectos específicos de acción y al nivel de asignación y distribución de los recursos (Romero Lozano, Simón y Ferrer Martin, Sebastián, 1969, pp. 11, 13).

5.6.5.5. Talento humano

Conjunto de personas comprometidas con el sistema educativo que buscan la mejora continua y la eficiencia en el desempeño de sus tareas. Son el núcleo y la finalidad de la gestión.

Este componente deberá preocuparse de:

a. El análisis de la distribución del personal, hecho sobre el inventario detallado é que ya se hizo referencia, debe identificar los desequilibrios de distribución del personal por actividades o funciones, y por regiones, localidades y establecimiento.

b. Idoneidad para el cargo. La idoneidad para el desempeño de los cargos es la condición sine qua non para el funcionamiento correcto de los servicios educativos, aunque indudablemente la más difícil de evaluar, por cuanto la determinación de las normas es más compleja y está sujeta a juicios de valor. Tres son los elementos que conviene examinar: la formación previa, los sistemas de selección y las características de los estudios profesionales

(Romero Lozano, Simón y Ferrer Martin, Sebastián, 1969, p. 55).

c. El talento humano también se halla difuminado en la población, entre la gente de la comunidad. Esto implica considerar a esta población como parte de la gestión del sistema educativo tanto para educarla, para generar el cambio como para la inversión financiera. Esto implica nuevas estrategias de gestión como: la planificación – acción, la capacitación – acción, la investigación acción (Arrien, Juan y Matus Lazo, Róger, 1990?, p. 38).

5.6.5.6. Recursos económico – financieros

Los recursos económico – financieros son los medios materiales (dinero, caudales muebles e inmuebles, créditos, depósitos en entidades financieras, divisas, tenencias de acciones y bonos) o inmateriales (propiedad intelectual, imagen institucional, calidad del servicio) que permiten satisfacer las necesidades y lograr los propósito del sistema educativo.

Un aspecto fundamental de la formulación del plan educativo es la determinación del volumen y la composición de las inversiones y gastos para el cumplimento de las metas previstas. Ello supone un análisis cuidadoso de la situación actual de la estructura del ingreso, estructura del gasto, y los costos.

Respecto a la estructura del ingreso, los pasos esenciales del análisis de las asignaciones a la educación son identificar clasificar las fuentes de recursos, evaluar las posibilidades de aporte de cada fuente y uso que se hace de cada uno de ellos.

El segundo paso del análisis financiero consistirá en determinar el uso que hacen los diferentes organismos educativos de los

recursos obtenidos. Esto significa examinar, en cada organismo, la distribución de los recursos entre los diferentes servicios, y, en cada servicio la distribución de los gastos por concepto.

El último paso es la distribución de gastos por servicios. El análisis de esta distribución supone identificar los servicios y las cantidades asignadas a cada uno de ellos y juzgar acerca de la distribución explicando sus causas (Romero Lozano, Simón y Ferrer Martin, Sebastián, 1969, pp. 59, 60).

Una fuente de financiamiento, de gasto ordenado de acuerdo a las necesidades reales de la sociedad y de inversión moderada pero potencialmente más productiva es a través de unan gestión participativa de la comunidad. En países con limitaciones de presupuesto esta es una forma de potenciar el uso del dinero (Arrien, Juan y Matus Lazo, Róger, 1990?, p. 35).

5.6.5.7. Infraestructura

Conjunto de medios técnicos, servicios e instalaciones necesarios para el desempeño del sistema educativo.

Influye sobre la calidad de la educación en la medida en que no solo permiten atender una cantidad determinada de estudiantes, sino porque favorecen el desarrollo de un currículo rico en actividades y experiencias educativas, un crecimiento sano de los educados, una organización y una administración escolar eficiente y un clima propicio al desenvolvimiento de la sociedad escolar. Lo que se denomina funcionalidad de los edificios escolares y de su equipo es la relación que los mismos guardan con los requisitos anteriores (Romero Lozano, Simón y Ferrer Martin,

Sebastián, 1969, p. 56).

5.6.5.8. Tecnología

Son el sistema tecnológico integral, funcional, flexible e innovador que garantiza los servicios necesarios para el sistema educativo y su entorno.

5.6.5.9. Comunicación y marketing

Son los sistemas para la coordinación eficaz entre los servicios del sistema educativo, sus miembros y el entorno.

5.6.6. El proceso de la gestión

Los momentos del proceso de gestión son los siguientes:

5.6.6.1. Diagnóstico

Implica el reconocimiento de las fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades que posee la población del sistema educativo y la sociedad a la cual pertenece, en los aspectos socioeconómicos, políticos, culturales y educativos. Para ello son necesarios servicios de estadística bien organizados que puedan proporcionar los datos esenciales y que sea fácil relacionar.

El diagnóstico presupone: a. la descripción de la actual situación educativa; b. un examen retrospectivo de su evolución reciente; c. el pronóstico de qué cabe esperar en el futuro, siempre que no se intervenga para modificar las actuales tendencias evolutivas; y d. el diagnóstico propiamente dicho, o sea, la determinación de la índole y el sentido de los cambios a operar en los sistemas educativos (Romero Lozano, Simón y Ferrer Martin, Sebastián, 1969, p. 26).

El propósito del diagnóstico es reunir elementos de juicio en cantidad y calidad suficientes que permitan, de un modo objetivo

y racional, determinar las metas de desarrollo educativo convenientes y a la vez factibles de obtener en un período de tiempo determinado, así como identificar /os factores sobre los cuales es necesario actuar para alcanzarlas (Romero Lozano, Simón y Ferrer Martin, Sebastián, 1969, p. 25). A través del diagnóstico han de recogerse datos sobre la situación presente y pasada, analizar los problemas y definir las soluciones posibles. Se ha de establecer una correlación entre los diversos grados y ramas de la enseñanza, relacionar los objetivos de la enseñanza con los planes de desarrollo del país, buscar la participación de especialistas en diversas disciplinas (pedagogos, economistas, sociólogos, etc) y tratar de obtener el apoyo constante y activo de la sociedad en general (Diez-Hochleitner, R., 1965, p. 88).

A partir de la identificación de las necesidades y problemas se conforma el currículo del sistema educativo. De estas necesidades y problemas se generan los objetivos del sistema educativo para la formación y son los insumos fundamentales para la conformación del modelo educativo institucional. En ese sentido, se parten de los problemas, se elaborar objetivos para el modelo educativo y a partir de ellos se deducen los objetivos en todos los niveles de gestión (Álvarez de Zayas, C., 1998, p. 19).

El diagnóstico es el punto de partida para desarrollar el proceso de gestión del modelo educativo. Este primer momento es fundamental para el siguiente. A partir del diagnóstico se determinarán los objetivos y las estrategias a seguir durante la planificación (Romero Lozano, Simón y Ferrer Martin, Sebastián, 1969, p. 64).

5.6.6.2. Planificación

La planificación es un proceso racional, sistemático, continuo y abierto que sirve para disponer formas de actuación y recursos aplicables a futuro y lograr así los propósitos del modelo educativo.

La gestión es fundamentalmente un proceso de toma de decisiones. Hay que decidir sobre: qué se debe hacer para lograr los objetivos, por dónde empezar, cómo se hará, con qué recursos se cuenta, qué se requiere para lograr los propósitos, así como limitaciones han de superase.

La planificación se enfoca en: la elaboración del objetivo o de los objetivos del proceso formativo a partir de las prioridades que plantea el modelo educativo; la identificación de los insumos materiales, financieros y las potencialidades humanas con que se cuenta para desarrollar la gestión. Planificar es concretar las exigencias sociales.

El proceso de la planificación no termina cuando se aprueba el modelo educativo. Por el contrario, sigue el control de su ejecución, la evaluación periódica de las diversas etapas y partes del plan. Todo plan exige una adaptación periódica a las nuevas condiciones de la realidad cambiante la asimilación del desarrollo de la ciencia.

Finalmente, un plan que se haya de aplicar con éxito en una sociedad democrática necesita ser comprendido no solo por los que han de participar directamente en él sino también por aquellos a quienes beneficiará (Diez-Hochleitner, R., 1965, p. 95).

El planeamiento comprende tanto el proceso de investigación y previsión necesarios para

incrementar la capacidad y mejorar la calidad de las decisiones, así como el proceso de programación para ejecutar las decisiones adoptadas. De ello se desprende que el planeamiento debe ser una función permanente de la administración y que debe realizarse, aunque en grado y con alcance diferentes, en todos los niveles de la administración educativa.

5.6.6.3. Ejecución

Este es el momento en el cual se concreta la planificación de la etapa anterior. En esta etapa las personas interaccionan para concretar los objetivos.

5.6.6.4. Evaluación

En esta etapa permite asegurar que la ejecución responda a la planificación, y da la posibilidad de revisar los procesos para el logro de los objetivos y metas trazadas en todos los niveles.

A partir de la información obtenida se introducen reajustes en la planificación en los niveles de gestión y en el desarrollo del proceso formativo. Con la evaluación se identifican aquellos aspectos importantes de mantener y aquellos que requieren un mejoramiento para el logro de los objetivos del modelo educativo.

El siguiente momento es actuar, pero a partir de reflexionar los resultados de la evaluación, y así hacer los reajustes necesarios para la consecución de las metas.

La evaluación se realiza, en aspectos y por organismos diversos, en todos los niveles de la administración educativa. Sin embargo, el papel fundamental que en este sentido le corresponde a la supervisión escolar y el grado de institucionalización que la caracteriza,

sugieren la conveniencia de concentrar en ellas los análisis. En el campo educativo la supervisión cumple tres funciones; una de control y evaluación, otra de orientación y asesoramiento y la tercera de enlace y canal de comunicación de los niveles de gestión educativas entre sí y de este con los órganos administrativos .correspondientes (Romero Lozano, Simón y Ferrer Martin, Sebastián, 1969, p. 65).

5.6.7 El proceso de la gestión según la Norma ISO 9001 – 2015

El sistema de gestión establecido por la Norma Internacional ISO se basa en el enfoque de calidad. Para ISO la calidad, de productos y servicios, está determinada por la capacidad de la organización para satisfacer a los usuarios, para beneficiarlos según sus expectativas y por el impacto de las contingencias previstas y no previstas sobre los usuarios y los colaboradores. De acuerdo con esta definición, el enfoque de "calidad es una decisión estratégica para una organización que le puede ayudar a mejorar su desempeño global y proporcionar una base sólida para las iniciativas de desarrollo sostenible" (INCOTEC, 2015, p. i).

Los principios de calidad que dan origen a la Norma ISO son:

a. Enfoque al cliente. Se trata de satisfacer los requerimientos del cliente y realizar el esfuerzo por superar estos requerimientos.

b. Liderazgo. Se trata de lograr unidad de propósito y de dirección y buscar la implicación de todos los colaboradores en la concreción de los objetivos organizacionales.

c. Participación del personal. Los colaboradores de la organización deben ser competentes y se hayan desarrollado en sus facultades, saberes y destrezas para entregar valor.

d. Enfoque basado en procesos. La organización es un sistema de componentes y acciones

interrelacionadas que buscan un resultado institucional previsto común. Esto permite a la organización lograr eficiencia y eficacia en su desempeño.

e. Mejora. La mejora continua permite mantener y desarrollar el desempeño, acorde a los cambios internos y externos y a la creación de oportunidades.

f. Toma de decisiones basada en la evidencia. Las decisiones se fundamentan en el análisis y evaluación de la información para eliminar la incertidumbre. Se trata de establecer de manera correcta las relaciones de causa – efecto y la búsqueda de la objetividad.

g. Gestión de las relaciones. La gestión de las relaciones con los socios y proveedores para lograr optimizar el desempeño (Noguez, Víctor, 2015, pp. 16 – 18).

En base a estos principios de la calidad, esta Norma Internacional utiliza la lógica de procesos, caracterizada por concebir a la institución como un sistema en el cual se gestionan numerosas actividades relacionadas entre sí a partir de los elementos de entrada que se transforman en resultados en un proceso de gestión. El resultado de ese proceso, a su vez, se constituye en el elemento de entrada del siguiente proceso de gestión. Así, por ejemplo, si la institución educativa acepta un nuevo currículo, este deberá seguir un proceso de gestión: los profesores deberán seguir un proceso de planificación silábica por asignaturas, adecuándoles a sus propias necesidades de aula; las sesiones de aprendizaje, a su vez, se planificarán para seguir un proceso de concreción del sílabo y del currículo, adecuado al contenido; el siguiente momento será la implementación del proceso formativo en la sesión de enseñanza – aprendizaje, determinando los materiales, el tiempo, el espacio y las actividades a seguir; el proceso formativo se lleva a cabo y el resultado u objetivo esperado es la formación del

estudiante, en sus actitudes, sus competencias, el dominio teórico. Este resultado será, a su vez, el punto de partida de todo el proceso de gestión educativa.

A esta lógica de procesos también se le llama Sistema de Gestión de la Calidad (SGC). Un SGC está conformada por acciones a través de las cuales la organización determina sus objetivos, precisa los procesos y los recursos necesarios para lograr los resultados esperados. Una particularidad del SGC es la previsión de las acciones para abordar las consecuencias previstas y no previstas.

De acuerdo a la Norma Internacional, una ventaja de esta lógica de procesos o SGC radica en el control del proceso de gestión. Esto es, la presencia del control continuo sobre todas las relaciones entre los componentes individuales del sistema, de la institución. De acuerdo a nuestro ejemplo, en el momento de la elaboración del sílabo deberá gestionarse el control; luego el control se hará en la planificación de la sesión de enseñanza – aprendizaje; finalmente el control se dará en el proceso de enseñanza – aprendizaje mismo para verificar el logro de los resultados.
La siguiente figura proporciona una representación esquemática de cualquier proceso en la gestión y la interrelación de sus componentes del SGC. Como vemos, los puntos de control del seguimiento y la medición son determinantes para el propio control, son particulares para todo proceso y sufren variaciones según los riesgos relacionados. Estos controles sirven para actuar adecuadamente ante los riesgos del contexto interno o externo al cual la institución no se puede abstraerse.

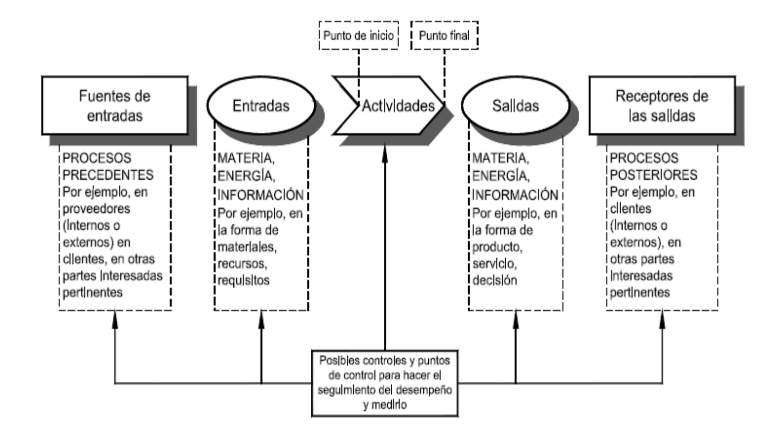


Figura Nº16. Modelo de un sistema de gestión de la calidad basado en procesos.
Fuente. INCOTEC (2015).

En este modelo las exigencias sociales e individuales sobre la formación juegan un papel significativo para definir los requisitos como elementos de entrada. El seguimiento de la satisfacción del usuario requiere la evaluación de la información relativa a la percepción que este tiene sobre si la organización ha cumplido sus exigencias.

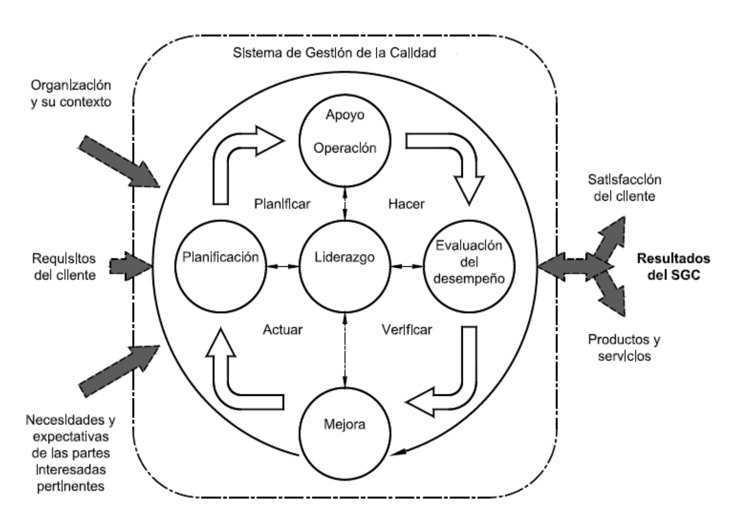
La lógica de procesos en la gestión debe ordenarse sobre la base de un proceso sistémico, al cual han denominado ciclo Planificar – Hacer – Verificar – Actuar (PHVA. Esto es:

a. **Planificar.** Establecer los objetivos del sistema y sus procesos, y los recursos necesarios para generar y proporcionar resultados de acuerdo con los requisitos del usuario y las políticas de la organización, e identificar y abordar los riesgos y las oportunidades.
b. **Hacer.** Implementar lo planificado.
c. **Verificar.** Realizar el seguimiento y (cuando sea aplicable) la medición de los procesos y los productos y servicios resultantes respecto a las políticas, los objetivos, los requisitos y las actividades planificadas, e informar sobre los

resultados.

d. **Actuar.** Tomar acciones para mejorar el desempeño, cuando sea necesario.

Como bien podemos apreciar, estos procesos son en realidad iguales al numeral anterior. La diferencia está en la lógica sistémica de los procesos y en el rol del control durante el proceso. Asimismo, otras diferencias sustanciales se hallan en la definición y en los principios de calidad asumidos, al modo cómo se reacciona ante los cambios del contexto y en la satisfacción del usuario, al cual la institución se debe.



Nota. Los círculos hacen referencia a los capítulos de esta Norma Internacional.

Figura Nº17. Representación de la estructura de esta Norma Internacional con el ciclo PHVA

Fuente. INCOTEC (2015).

El modo cómo la organización actúa frente a las contingencias del medio se le ha denominado pensamiento basado en riesgos. Esto es, la institución antes de realizar el proceso sistémico de gestión debe prever la presencia potencial de ciertos riesgos o contingencias adversas a la institución o, por el contrario, la presencia de oportunidades que pueden ser aprovechadas a favor de la institución. Esto es, “se

trata de incrementar la eficacia del sistema de gestión de la calidad, alcanzar mejores resultados y prevenir los efectos negativos", eliminando con antelación los riesgos con acciones para evitarlos y aprovechando todas las oportunidades que el medio le brinda (INCOTEC, 2015, p. v).

Para una adecuada gestión de riesgos es necesario identificar los factores de riesgo del contexto, tanto al interno y al externo de la organización. Los factores internos son los valores, cultura, conocimiento y desempeño de la organización; los factores externos son los entornos legales, tecnológicos, de competitividad, de mercados, culturales, sociales y económicos.

5.6.8. La gestión en la institución educativa

La gestión del modelo educativo debe reflexionar cómo será en última instancia el proceso administrativo, en el nivel mismo de la institución educativa. Gracias a este proceso se puede esperar la coherencia de todo el proceso de gestión y la pertinencia de las decisiones. De allí la necesidad de esta reflexión en la panificación.

La gestión en la institución educativa es un sistema por el cual se organiza, implementa, dirige y evalúa un servicio para formar de manera integral a los alumnos, ayudándoles a alcanzar sus metas individuales y a la sociedad sus fines, en un determinado contexto sociohistórico.

5.6.9. Principios para la gestión institucional

5.6.9.1. La satisfacción del usuario

La calidad se basa en la comprensión profunda de las necesidades y expectativas, actuales y futuras de los usuarios y de la pertinencia social; satisfaciéndolas y esforzándose en excederlas. A un costo asumible y que consigue adicionalmente el valor agregado de la satisfacción en todo el personal de la institución educativa.

5.6.9.2. El liderazgo y constancia en los objetivos

El liderazgo directivo establece la unidad de propósito y la orientación de la organización. Ellos deben crear y mantener un ambiente interno a todos los niveles, en el cual el personal académico - administrativo pueda llegar a involucrarse totalmente en el logro de los objetivos de la organización.

5.6.9.3. Desarrollo e implicancia del personal de la institución educativa

El potencial del personal del modelo educativo se desarrolla mejor a través de valores compartidos y una cultura de confianza y de asunción de responsabilidades que fomentan la implicancia de todos.

5.6.9.4. Aprendizaje, innovación y mejora continua

El máximo rendimiento del modelo educativo se alcanza cuando se gestionan y comparten los conocimientos, dentro de una cultura de aprendizaje. La mejora continua del desempeño global del modelo educativo debe ser un objetivo permanente de este. Para ello se mejora constantemente gracias a la innovación, basado en: planificar – implementar - evaluar – mejorar, hasta llegar a la calidad total.

5.6.9.5. Basado en gestión de procesos.

La gestión de procesos tiene como foco el aprendizaje organizacional y se basan en estándares de desempeño y efectividad que son monitoreados sistemáticamente. Además, se hace necesario identificar, entender y gestionar los procesos interrelacionados de manera sistemática, para contribuir a la eficacia y eficiencia del modelo educativo en el logro de sus objetivos.

5.6.9.6. Basado en los hechos para la toma de decisiones

Las decisiones eficaces se basan en el análisis de datos y la información fiable que incluye las percepciones de los usuarios y beneficiarios.

5.6.9.7. Prevención sobre la inspección

Los errores o fallos en la calidad no se castigan sino que se previenen; el costo de prevenir es mucho menor.

5.6.9.8. El fin de la institución es la persona

El ser humano es el centro fundamental de cada institución educativa. Su intención está orientada a lograr el desarrollo integral del sujeto en lo afectivo, moral, espiritual, social, físico e intelectual.

5.6.9.9. Visión compartida

Una institución con propósitos comunes se orientan a semejantes metas, aprende a alimentar su sentido de compromiso en un grupo u organización desarrollando imágenes compartidas del futuro.

5.6.9.10. El modelo educativo es un sistema

Todo lo que hagan o dejen de hacer los individuos afecta a las personas individualmente y a la institución en general. Los individuos deben trabajar con la conciencia de que la institución es una unidad y un equipo.

5.6.9.11. Los seres humanos son educables y perfectibles

Las personas son sujetos que se educan permanentemente, están en continuo desarrollo y son posibles de aprender los valores fundamentales deseables para convivir productivamente en la institución educativa. La tolerancia, la comprensión, la ayuda para mejorar como seres humanos debe ser un valor institucional.

5.6.9.12. Coherencia del sistema de gestión

La organización, las reglas, los procedimientos, el sistema de control y acciones cotidianas no deben contradecir los fines y objetivos establecidos en el modelo educativo.

5.6.9.13. Claridad en la definición de los canales de participación

Para que la participación de los miembros del sistema educativo guarde coherencias con los objetivos institucionales, se deben establecer sistemas bien definidos. Cada miembro debe reconocer las formas, los momentos de su participación y la contribución coherente que ésta debe tener con los objetivos institucionales. Saber dónde, cuándo, por qué participar y qué resultados puede esperar.

5.6.9.14. Ubicación del personal de acuerdo a su competencia y/o especialización

Se refiere a la necesidad de tomar en cuenta las habilidades y las competencias de cada persona para encaminar su ubicación en el lugar en que tendrá mejor rendimiento y realización, lo cual contribuirá a optimizar el funcionamiento de la organización y a su desarrollo personal. El proceso de ascenso y promoción del personal a partir de las propias capacidades, compromiso e interés por su desarrollo humano integral.

5.6.10. Herramientas para la gestión institucional

5.6.10.1. El modelo de gestión con un enfoque de mejora continúa

El accionar constante y a todos los niveles de la institución educativa de esta herramienta permitirá movilizar con eficiencia todos los recursos organizacionales para alcanzar los objetivos institucionales.

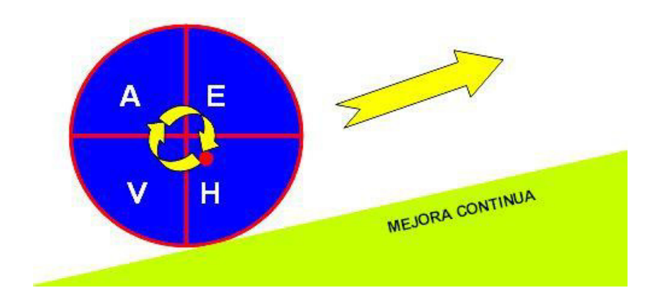


Figura Nº 18. Rueda de la calidad
Fuente. Modelo Educativo UPAO

Hacer. Llevar a cabo las actividades como se han normado.
Verificar. Realizar seguimiento y control de las actividades para que se realicen tal como se han normado.
Actuar. Tomar acciones para efectuar mejoras continuas.
Estandarizar. Establece buenas normas.

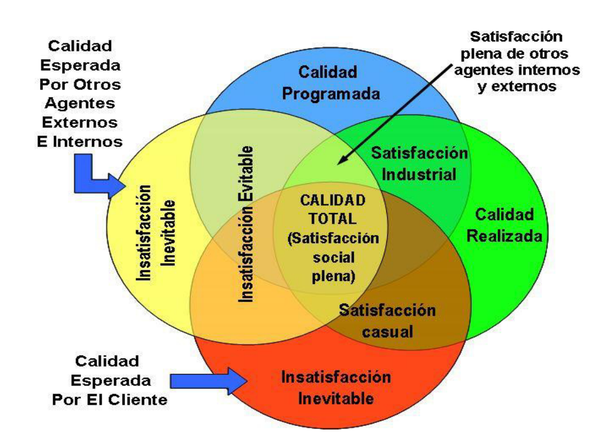


Figura Nº 19. Calidad total como satisfacción de expectativas y creación de valor para todos los grupos de interés
Fuente. Modelo Educativo UPAO

5.6.10.2. Sistema de gestión por procesos

Comprenden los procesos estratégicos para direccionar el modelo educativo, los procesos fundamentales y los procesos de apoyo

La adopción del sistema de gestión por procesos y la filosofía de mejora continua constituyen la garantía fundamental para la eficiencia de la gestión universitaria.



Figura Nº 20. Mapa general de procesos
Fuente. Modelo Educativo UPAO

5.6.10.3. Modelo EFQM

Es un modelo orientado hacia la autoevaluación, como una guía para conocer en qué estado se encuentran y en qué sentido deben dirigirse o qué acciones deben acometer para avanzar y mejorar la gestión.

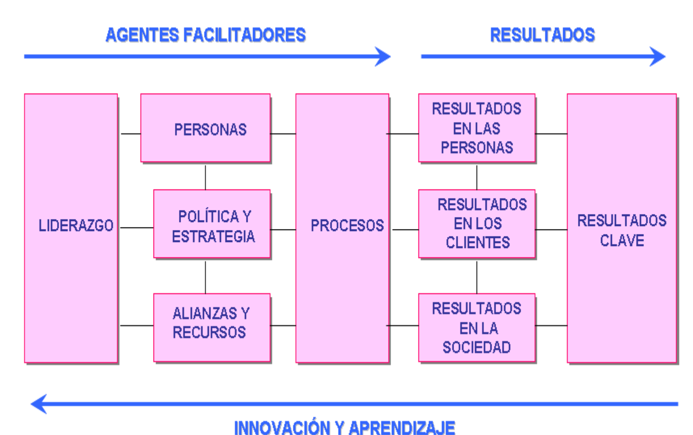


Figura Nº 21. Modelo para la calidad EFQM
Fuente. Modelo Educativo UPAO

Este modelo tiene ocho puntos importantes que se aplican a una organización educativa:

a. Las personas hacen posible el éxito de las organizaciones. Por ello deben tener un papel determinante, pues son quienes mejor conocen los problemas y quienes pueden dar mejores soluciones. Quien está cerca de los detalles los conoce bien.

b. La razón de ser de una institución educativa son los estudiantes y los grupos de interés definidos, por lo cual, la orientación hacia ella es remarcada en el modelo ocupando una posición referencial. Para mejorar tendremos que conocer cuáles son sus expectativas y adecuarnos a ellas.

c. El esfuerzo que los componentes de la institución educativa realicen para lograr la excelencia debe ser reconocido. En caso contrario, la universidad puede quedar en entredicho y deslegitimada para pedir nuevos esfuerzos.

d. Si se reconoce el esfuerzo se motivará al personal, el cual entrará en una dinámica de satisfacción por el trabajo bien hecho, con la consiguiente mejora permanente que dicha dinámica conlleva.

e. Para mejorar se tiene que trabajar no con opiniones o impresiones sino con hechos que informen exactamente del nivel de prestación de los distintos servicios. Con hechos se puede contrastar avances reales en la satisfacción de los grupos de interés.

f. Los servicios que se prestan en las distintas unidades de la institución educativa no se prestan de forma aislada. Las relaciones entre unidades son continuas, situación que provoca la necesidad de establecer relaciones de asociación entre las distintas unidades para, de esa forma, lograr un servicio más rápido, más eficaz, en definitiva, un servicio de calidad.

g. La gestión de la calidad tiene que fundamentarse en la ética. El modelo propugna superar el mero cumplimiento de las normas para prestar el mejor servicio a la sociedad.

h. La obtención de los mejores resultados es el fin de toda organización (pública o privada). Pero para estar en consonancia con el modelo, esos resultados deben ser

consecuencias de la preocupación de la institución educativa por la mejora continua y de la satisfacción de las expectativas, tanto de los estudiantes, grupos de interés así como de su personal docente / administrativo.

5.6.11. Propuesta de líneas de trabajo para la gestión del modelo educativo

5.6.11.1. Calidad y equidad de la educación.
5.6.11.2. Cobertura en los niveles básicos de los sistemas educativos.
5.6.11.3. Educación técnica.
5.6.11.4. Tecnologías aplicadas a la educación.
5.6.11.5. Investigación y evaluación.
5.6.11.6. Acreditación de la calidad de la educación superior.
5.6.11.7. Gestión escolar y participación local.
5.6.11.8. Inversión en educación.
5.6.11.9. Fortalecimiento de la educación inclusiva, intercultural, bilingüe.
5.6.11.10. Instrumentos de gestión, medición y evaluación diseñados y validados.
5.6.11.11. Desarrollo de la política integral para la promoción de la lectura y producción de textos.
5.6.11.12. Educación para la identidad.
5.6.11.13. Integración y desarrollo de América Latina.
5.6.11.14. Desarrollo de la investigación educativa para el cambio.

5.7 IADOV neutrosófico

Para aplicar la técnica de Iadov neutrosófico es necesario que los usuarios del modelo se basen en un sistema de evaluación lingüístico que muestre la opinión del experto (Hernández, Izquierdo, Leyva-Vazquez, & Smarandache, 2018; Rodríguez, León, Rivera, Cueva, & Ricardo, 2019). Este sistema y sus equivalentes neutrosófico y numérico se muestra en la Cuadro 03.

Definición 2. Sea un universo de discurso. Un Conjunto Neutrosófico de Valor Único

(CNVU) , A sobre es un objeto de la forma[27]:
(2)
Donde , satisfacen la condición 0 ≤ ≤ 3 para todo x X. y denotan las funciones de pertenencia a verdadero, indeterminado y falso de x en A, respectivamente.
Por cuestiones de conveniencia un Número Neutrosófico de Valor Único (NNVU) será expresado como A = (a, b, c), donde a, b, c [0,1] y satisface 0 ≤ a + b + c ≤ 3.
Los CNVU surgieron con la idea de aplicar los conjuntos neutrosóficos con fines prácticos como es el caso del método IADOV neutrosófico. en este caso los NNVU empelados se muestran en el **Cuadro Nº 03.**

Cuadro Nº 03. Sistema de evaluación para los expertos. Se asocian términos lingüísticos con su evaluación neutrosófica y un valor de puntuación.

Expresión	$V(p)$	Pun-tuación
Claramente satisfecho(a)	(1;0;0)	1
Más satisfecho(a) que insatisfecho(a)	(1;0,25;0,25)	0,5
No definido	I	0
Más insatisfecho(a) que satisfecho(a)	<0,25; 0,25;1>	-0,5
Claramente insatisfecho(a)	<0;0;1>	-1
Contradictorio	<1;0;1>	0

El término I en neutrosofía se interpreta como una unidad de indeterminación(Guerrón & Almeida Montenegro, 2019).

Otra componente propia del método es la Tabla Lógica de Iadov, que asigna valores

numéricos a tres preguntas cerradas que se les aplica a los expertos. En caso de ser necesario se pueden aplicar preguntas abiertas en las encuestas.
Un prototipo de Tabla Lógica de Iadov aparece en el **Cuadro Nº 04.**

Cuadro Nº 04. Prototipo de Tabla Lógica de Iadov.

1ª PREGUNTA	Sí			No sé			No		
2ª PREGUNTA	Sí	No sé	No	Sí	No sé	No	Sí	No sé	No
3ª PREGUNTA									
Muy satisfecho(a)	1	2	6	2	2	6	6	6	6
Parcialmente satisfecho(a)	2	3	3	2	3	3	6	3	6
Me es indiferente	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Más insatisfecho(a) que satisfecho(a)	6	3	6	3	4	4	3	4	4
No satisfecho(a)	6	6	6	6	4	4	6	4	5
No sé qué decir	2	3	6	3	3	3	6	3	4

La interpretación de los valores numéricos dentro de la tabla es el siguiente:
Clara satisfacción
Más satisfecho(a) que insatisfecho(a)
No definido
Más insatisfecho(a) que satisfecho(a)
Insatisfecho(a)
Contradictorio
Para procesar los resultados se utiliza la

fórmula del Índice General de Satisfacción (IGS) (Guallpa Zatán, Paillacho Chicaiza, Yaguar Mariño, & Aguilar Carrión, 2020):

(3)

Donde:

a = # de sujetos con índice 1
b = # de sujetos con índice 2
c = # de sujetos con índice 3 y 6
d = # de sujetos con índice 4
e = # de sujetos con índice 5
N = Total de sujetos del grupo



Figura Nº 22. Escala de grado de satisfacción colectiva de los expertos según su IGS
Fuente. Autores

Para aplicar el método de Iadov neutrosófico se procede siguiendo los pasos siguientes:

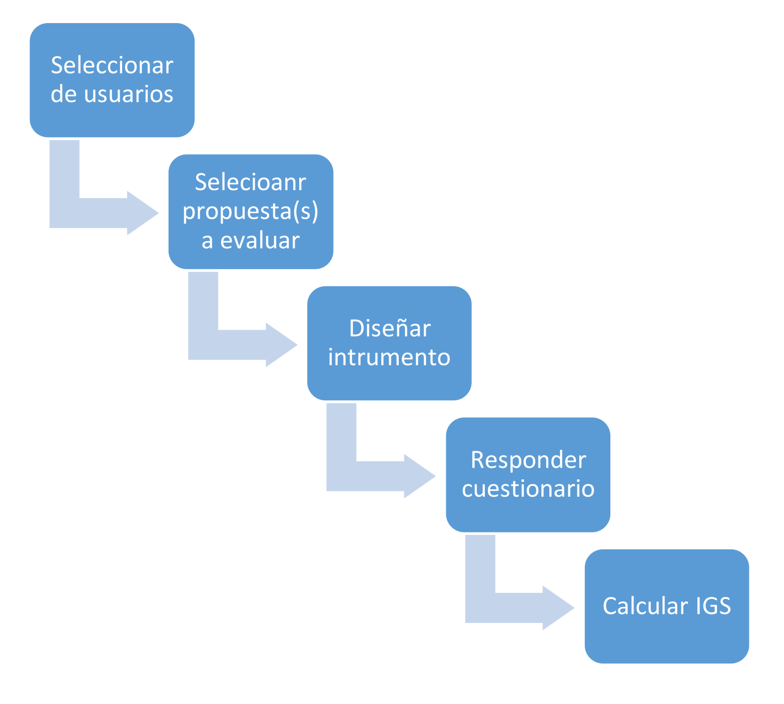


Figura Nº 23. Pasos para realizar IADOV
Fuente. Los autores

1. Se seleccionan los usuarios que realizarán la valoración.
2. Se determina cuáles son las posibles propuesta que se desean evaluar en la institución de educación. Denotemos por A, B, C,..., estas posibles opciones.
3. Se designa un instrumento con grupo de tres preguntas cerradas para evaluar las estrategias, por ejemplo:

1ra Pregunta: ¿Considera usted que la aplicación de esta propuesta puede mejorar el desempeño de la institución?

2da Pregunta: ¿Considera usted que sea viable la aplicación de esta propuesta en la institución?

3ra Pregunta: Si tuviera que juzgar su satisfacción por lo que usted piensa de esta propuesta ¿en qué grado evaluaría los resultados de aplicarla?

1. Cada usuario responde el cuestionario y se

calcula los resultados de la Tabla Lógica de Iadov.

2. Se calcula el IGS, dependiendo de las respuestas de los expertos y utilizando los valores numéricos que aparecen en el Cuadro 01.

B. Principales métodos, técnicas y estrategias didácticos

Tabla Nº 05. Principales métodos y técnicas

Clasificación	Métodos	Técnicas
Lógicos	**Analítico** — División Clasificación	— La clase magistral, la exposición oral o la conferencia

Fuente. Los autores



EL MODELO EDUCATIVO INSTITUCIONAL

1. Definición

Un Modelo Educativo Institucional es una representación teórica y metodológica del tipo de institución educativa deseable para la formación integral del ser humano en un contexto sociohistórico local determinado, de acuerdo a los propósitos de la educación explicitados en un modelo educativo determinado.

Para analizar la definición dada requerimos hacer una precisión fundamental: ¿qué es una institución educativa? El uso común de este sintagma genera múltiples definiciones. La primera es la definición de naturaleza ostensiva, caracteriza por señalar un edificio, una construcción con determinadas características arquitectónicas, fácilmente diferenciable. Otro tipo de definición es la de negación: la institución educativa no es una comunidad para facilidad la aprobación o la institución educativa no acepta estudiantes desordenados, etc. Este tipo de definiciones los encontramos entre quienes gestionan y tratan de presentar una imagen de eficiencia a partir de negar rasgos de otras escuelas con estas "deficiencias". Un tercer tipo de definición aluda a la institución educativa como una institución creada legalmente para desarrollar a los estudiantes de acuerdos a las expectativas sociales, con un profundo arraigo técnico y moral, desligada de toda intención política, más bien con una fuerte tendencia a formar la moral en los educandos. Este tercer tipo de definición busca identificar la inmanencia del objeto institución educativa. En este enfoque el conocimiento escolar es percibido como algo «objetivo» o «verificable» y la institución como una entidad «neutral» e «imparcial». La falacia en esta

definición estriba, principalmente, en que constituye una visión falsa e ingenua de la realidad institucional, dado que pasa por alto de dónde provienen los objetivos cuyo cumplimiento se exige a la escuela y a qué intereses responde al momento de concretarlos.

Una cuarta definición, a la cual se suscribe, concibe a la institución educativa como una comunidad de personas (profesores, alumnos, gestores, personal administrativo, padres de familia y comunidad toda), cuya misión fundamental es promover el desarrollo integral de esos mismos seres humanos y la satisfacción de las necesidades, problemas y aspiraciones de una comunidad, en un determinado contexto sociohistórico local, inserto dentro de la sociedad nacional. En esta definición la escuela cumple el doble rol de reproducir el modelo sociohistórico en el cual se inserta y de transformarlo para beneficio del ser humano, para hominizar al individuo. Asimismo, es de resaltar el carácter local de la institución educativa, su arraigo geográfico, cultural y social particular.

En esta lógica, la institución educativa es una instancia social de profunda significancia para el proceso de humanización de la sociedad al buscar la democracia, la paz, la justicia, la equidad. Esto es, la institución educativa es una instancia social profundamente política. En ese sentido, un Modelo Educativo Institucional es una expresión política, tal como el Modelo Educativo, pues busca formar un tipo de hombre para una sociedad determinada. Como ya lo dijimos, en el contexto actual, un Modelo Educativo Institucional debe responder a criterios políticos de democracia, inclusión, equidad, justicia y paz, valores más trascedentes a la limitación de una ideología particular, siempre parcializada, siempre interesada y a veces excluyente.

Por el lado de la representación teórica, un Modelo Educativo Institucional es esencialmente pedagógico, en cuanto la Pedagogía es una ciencia multidisciplinar que permite explicar desde diferentes fuentes científicas el proceso de la formación humana, en una determinada institución educativa. Esta explicación teórica surge a partir del proceso formativo deseable para un tipo de estudiantes concreto, del reconocimiento de sus necesidades, de los problemas sociohistóricos que le aquejan, de

las aspiraciones del conjunto de los miembros de una comunidad educativa específica.

Siempre dentro de la idea de representación teórica, el Modelo Educativo Institucional tiene sus fuentes en la Filosofía, particularmente en la reflexión hecha desde la Antropología Filosófica, Gnoseología, la Ontología, la Axiología, la Teleología y la Epistemología. Esta reflexión ha debido ser elaborada previamente en el modelo educativo. En el Modelo Educativo Institucional se reflexiona sobre ellos y se lo contextualiza a la realidad propia de una institución educativa concreta. En otras oportunidades solo se debe comprender las bases filosóficas y tenerla como referencia para sistematizar el trasfondo teórico del Modelo Educativo Institucional.

En el Modelo Educativo Institucional la Pedagogía y la Filosofía se integran para reflexionar acerca de las necesidades, problemas y aspiraciones locales e institucionales. De esta amalgama de ideas y situaciones concretas surge un modelo para dar explicación teórica acerca de cómo crear o generar estratégicamente una mejora para una institución educativa deseable. Por esta naturaleza explicativa y metodológica este documento de gestión debe ser sintético para hacer comprensible cómo la institución educativa responde a las necesidades, problemas y aspiraciones de la sociedad local y de la propia institución educativa.

Todas las instituciones educativas tienen un Modelo Educativo Institucional propio, ya sea explícito o tácito. A partir de este modelo desarrolla todos sus procesos formativos. Al respecto, es conveniente elaborar un modelo institucional y explicitarlo para conocimiento de toda la comunidad educativa y para orientar los procesos formativos de manera sistemática. Cuando los modelos son implícitos y solo figuran en las interrelaciones a partir de supuestos, los procesos de mejora, las funciones dentro del sistema, las comunicaciones y otros no se desarrollan de manera adecuada y tienden más bien a crear conflictos.

Asimismo, un Modelo Educativo Institucional es una herramienta estratégica que permite desarrollar procesos de reflexión teórica sistemática para responder a las verdaderas

necesidades locales y nacionales, lo cual vuelve coherente el proceso de concreción del modelo educativo. La mayoría de instituciones no han elaborado un modelo educativo y lo dan como supuesto en el Proyecto Estratégico Institucional. Este último documento es más bien ejecutivo.

Por último, un Modelo Educativo Institucional es cambiante para ser pertinente a los cambios institucionales, en el contexto sociohistórico local o en la teoría científica. Asimismo, el modelo institucional es un documento para el debate institucional, para fomentar la mejora y para lograr concesos para su debida ejecución.

Los componentes del Modelo Educativo Institucional

En cuanto un Modelo Educativo Institucional es una sistematización teórica explicativa sobre cómo se forma al estudiante de una determinada institución educativa y un instrumento estratégico para fomentar cambios y perfeccionamiento en el proceso formativo humano institucional, cada uno de sus componentes se corresponden con esta doble intencionalidad. Por un lado dan una explicación y por el otro son agentes de cambio institucional.

Los componentes principales de un Modelo Educativo Institucional son los siguientes:

1.1. Los fundamentos filosóficos.
1.2. Identidad de la institución educativa.
1.3. El diagnóstico de las necesidades y problemas locales e institucionales.
1.4. Los objetivos estratégicos institucionales
1.5. El tipo de estudiante promedio de la institución educativa.
1.6. El tipo de profesor deseable para una determinada institución educativa.
1.7. La propuesta pedagógica institucional y la propuesta didáctica institucional (modelo de una sesión para la enseñanza – aprendizaje, metodología, evaluación, mediadores educativos).
1.8. El sistema de gestión apropiado para la institución educativa.
1.9. El papel de la familia en el proceso formativo



Figura Nº 24. Componentes del Modelo Educativo Institucional
Fuente. Los autores

Cuando se desarrolla el proceso para la elaboración del modelo institucional se da cumplimiento a cada uno de ellos.

2. Elaboración de los componentes del Modelo Educativo Institucional

2.1. Fundamentos filosóficos. Son los presupuestos filosóficos acerca del significado de la formación humana. Responde a las preguntas: ¿qué es formar a un ser humano?, ¿qué es la realidad?, ¿cómo se explica el ser humano los seres y fenómenos de la realidad?, ¿cuáles son los valores que se deben formar en los estudiantes?, ¿cuáles son los fines educativos para formar a un ser humano de una sociedad determinada?, ¿cómo se debe ordenar la trasmisión del saber cultural?

Los pasos para determinar los fundamentos filosóficos del Modelo Educativo Institucional son los siguientes:

2.1.1. Reconocer que los planos de estudio filosófico son:

a. Fundamentos antropológicos
b. Fundamentos ontológicos
c. Fundamentos gnoseológicos

d. Fundamentos axiológicos
e. Fundamentos teleológicos

2.1.2. Cada uno de estos aspectos han debido ser desarrollados en el modelo educativo del país. Por lo cual hay que estudiarlos y debatirlos para comprender las intencionalidades detrás de cada planteamiento. Aquí recomendamos un proceso de lectura, análisis, síntesis y crítica para determinar cuáles serán las características del modelo educativo en los aspectos ontológico, gnoseológico, axiológico, teleológico y antropológico y relacionarlos con las aspiraciones, necesidades y problemas de la comunidad nacional.

Sería natural que la institución coincida con estos planteamientos, pero no siempre será así. Si se diese la coincidencia no queda más que comprender y procurar realizarlo en la vida institucional. Si fue el caso contrario surge una disyuntiva: cuestionarlos y plantear otros que la comunidad educativa considere los más adecuados o solo se cuestiona.

Si se plantean otros surgen problemas administrativos y problemas éticos. ¿Cómo se justifica que una escuela perteneciente al sistema educativo escolarizado generé una concepción distinta o hasta opuesta al sistema educativo nacional dirigido desde el Estado? Y, ¿se puede generar un proceso formativo con bases filosóficas que no búsqueda la formación integral, la justicia, la democracia y la igualdad de oportunidades para todos sin discriminación por causas socioeconómicas? En casos así es la comunidad académica quien debe definir su actuación.

2.1.3. Escribir y presentar los fundamentos filosóficos de acuerdo a la realidad institucional, tratando de crear un estilo de fácil comprensión, claro para evitar dobles interpretaciones. En este caso es conveniente citar hechos concretos a manera de ejemplos, situaciones del diario vivir en donde se manifiesten

los fundamentos filosóficos.

2.1.4. Cada uno de los fundamentos deben servir de elementos de cohesión interna en el conjunto del Modelo Educativo Institucional. Así, se hallarán en los objetivos, en el modo como se diagnostica, en los perfiles del maestro, en los perfiles de los estudiantes, en los valores asumidos institucionalmente, etc.

2.2. La identidad institucional

Son aquellas características diferenciadoras de una institución educativa frente a otra, y que lo posesionan dentro de la comunidad.

Responde a las preguntas: quién es la institución educativa, qué hace la institución educativa, qué sueña la institución educativa y por qué es como es la institución educativa. Las respuestas a estas preguntas es la identidad institucional: la historia de la institución educativa, sus valores institucionales, el tipo y calidad del servicio que brinda, su cultura institucional, su concepción acerca de la vida y la educación, sus ideales acerca del significado de la formación humana y las metas que se desea alcanzar a largo plazo. Cada una de estas preguntas se responde en función de las necesidades y problemas de la localidad y de la institución educativa. Esto es, la identidad institucional cambia según las variaciones sociohistóricas.

Una institución educativa debe tener la capacidad para definir su singularidad’ en interacción con su realidad circundante, pues solo de esta manera podrá responder ante las exigencias del entorno de manera creativa y proactiva. Una institución educativa jamás podrá funcionar igual a otra. La localidad debe saber diferenciar una institución educativa de otra por esa singularidad de cada cual.

La identidad institucional se define en forma colectiva entre los maestros, gestores, estudiantes, padres de familia y empleados. Todos ellos en conjunto reconocen las características actuales de la institución educativa,

aquellas peculiaridades que la hacen diferente a las demás, la función social que desempeñan y aquellas aspiraciones a lograr en el largo plazo. Es una reflexión entre el presente y el futuro.

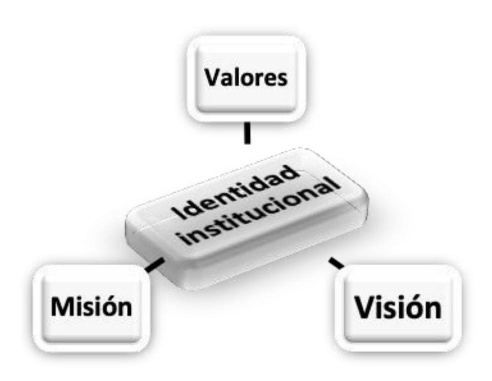


Figura Nº 25. Componentes de la identidad institucional
Fuente. Los autores

¿Qué es la visión?

La visión es aquella idea de cómo debe ser la institución en un futuro de largo plazo, en función a las necesidades y problemas locales e institucionales. Y por ello es el gran reto institucional que motiva e impulsa la capacidad creativa e innovadora de todos los miembros de la institución educativa.

La visión se elabora a partir de la identificación de las necesidades y problemas locales e institucionales y de las situaciones sociohistóricas a nivel nacional e internacional. Una vez planteada la visión, esta orienta todas las actividades desarrolladas por la institución, enfocando sus capacidades y energía hacia su logro permanente (Neyra López, Carolina Amelia, 2010, p. 26).

¿Qué es la misión?

La misión son las características propias de una institución, las mismas que le dan su razón de existir como institución escolar, la que provee de sentido al esfuerzo

colectivo de sus miembros. Expresa en un enunciado breve el principal propósito estratégico institucional y por el cual la comunidad educativa se esfuerza por lograr.

En razón al esfuerzo conjunto institucional, en la definición de la misión están implícitos dos conceptos fundamentales: compromiso y responsabilidad. La misión es el compromiso institucional de servicio a una sociedad y la responsabilidad de cumplir los compromisos asumidos con esa sociedad a la cual se debe (Castro Rubilar, Fancy y Castro Rubilar, Juana, 2013, p. 49).

Para elaborar la misión vale orientarse por el siguiente rol de preguntas: ¿quiénes somos?, ¿por qué y para qué se educa?, ¿qué y cómo hacemos para alcanzar los objetivos estratégicos?, ¿qué se propone la institución?, ¿a quién se educa? (Crespo Burgos, Carlos, et. al, 2013, p. 23)

La misión orienta las acciones de los miembros de la institución y sirve para potencializar las respuestas de la organización ante las oportunidades del entorno, mejorando el rendimiento de las personas, materiales y recursos financieros.

¿Qué son los valores?

Son aquellas normas axiológicas, pautas de conducta deseadas para orientar a los miembros de la institución en la realización de la visión y la misión institucionales (Ruiz, 2000).

Expresan las creencias de los miembros institucionales acerca de lo correcto o incorrecto. Orientaciones de cómo deben las relaciones interpersonales dentro y fuera de la institución. De allí la importancia que los valores sean compartidos, claros y jerarquizados por todos los miembros de la institución.

Los valores se consolidan y fortalecen en el corto, mediano y largo plazo y sirven para crear y/o consolidar la cultura organizacional (Neyra López, Carolina Amelia, 2010, p. 27).

La elaboración de la misión, visión y valores siguen pasos semejantes a los recomendados en la elaboración de ellos en el modelo educativo.

2.3. Diagnóstico de las necesidades y problemática local

Es una evaluación objetiva y sintética del contexto local en sus factores fundamentales (económicos, políticos, culturales y sociales) y de la institución educativa para identificar sus fortalezas, debilidades y potencialidades. Es el punto de partida que sirve para elaborar de manera pertinente y factible un Modelo Educativo Institucional y los proyectos de gestión para superar las necesidades y problemas.

En este componente se trata de establecer qué resultados ha logrado la institución educativa, qué problemas tiene y sus causas, cómo se relaciona la institución educativa con su entorno local y sus grados de eficiencia o deficiencia.

El diagnóstico es el punto de partida para la reflexión y el análisis de la comunidad escolar y otorga herramientas para la construcción de propuestas de gestión institucionales. Este momento inicial tiene por objeto poner en contexto la situación de la institución, a través de la recopilación y sistematización de información estadística, de las opiniones y percepciones de los distintos estamentos institucionales (Fiabane Salas, Flavia; Letelier Gálvez, M. Eugenia y Tchimino Nahmias, Marcela, 2014, p. 11).

Los pasos recomendados para la elaboración del diagnóstico son las siguientes:

2.3.1. Un equipo lidera el proceso, define la metodología, las actividades, responsables, cronogramas de trabajo, instrumentos y acciones de capacitación requeridas.

2.3.2. Contar con una base informativa suficiente – cuantitativa y cualitativa-: datos de la línea de base, informes sobre la ejecución de sus actividades,

planes operativos formulados para implementarlos, estadísticas referenciales asociadas a sus metas y actividades. La información recomendada para el diagnóstico es la siguiente:

a. Evolución de la matrícula.
b. Eficiencia interna: retención y promoción.
c. Índice de vulnerabilidad: género, cultura, condición socioeconómica, etc.
d. Rendimiento educativo.
e. La opinión de todos los estamentos de la comunidad escolar.

2.3.3. Identificar qué instrumentos pueden ser los más adecuados para emplear en la evaluación y de acuerdo con sus fases. En lo posible, elegir entre aquellos que sean lo menos complejo y provean información necesaria y oportuna. Al mismo tiempo, permitan un ágil procesamiento de la información. Debe tenerse en cuenta que la evaluación no debe ser un proceso demasiado largo, dos a tres meses para realizarla es el período recomendado.

2.3.4. Establecer los usos de los resultados y cómo se insertarían en políticas de reajuste o actualización (Castro Rubilar, Fancy y Castro Rubilar, Juana, 2013, p. 54).

2.4. Los objetivos estratégicos institucionales

Los objetivos estratégicos dan cuenta de los logros que la institución pretende alcanzar. Son estratégicos porque se proyectan a largo plazo.

Sus principales características son:

a. Se deben formular en forma comprensible, cuantificable y factible en relación al plazo propuesto.
b. Deben ser consistentes con la misión del establecimiento y con el diagnóstico inicial.
c. Responde a tres preguntas básicas: ¿qué se realizará? ¿cómo se ejecutará? ¿para qué se realizará?

2.5. El perfil de ingreso y de egreso del estudiante promedio de la institución educativa

Todo modelo educativo aspira formar al ser humano

deseable para una sociedad, según las necesidades, problemas y aspiraciones sociohistóricas. A esa imagen ideal de ser humano adecuadamente formado se denomina perfil de egreso.

Precisamente uno de los aspectos que contribuyen a definir la identidad e ideario del establecimiento está en la delimitación del perfil del estudiante a formar. Al definir estos rasgos ayuda a la institución educativa a orientar el quehacer del establecimiento y fortalecer el compromiso con los estudiantes en la comunidad escolar. Esta visión del alumno ideal egresado permite unificar criterios y establecer una ruta hacia los resultados deseables. Sin embargo, no se debe perder de vista los aspectos de la diversidad individual, social, cultural y geográfica.

Se espera que desde el inicio de la escolaridad y de manera progresiva durante toda la Educación Básica, según las características de los estudiantes, así como de sus intereses y aptitudes particulares, se desarrollen y pongan en práctica los aprendizajes para lograr configurar el perfil deseable, en diversas situaciones vinculadas a las prácticas sociales. Por eso es necesario un proceso de trabajo consistente y constante del equipo de docentes y directivos de las instituciones en coordinación con las familias (Ministerio de Educación del Perú, 2016, pp. 12, 13).

Pero si hay un perfil de ingreso hay también un perfil de egreso. El perfil de ingreso es una descripción teórica de las características deseables en el alumno de al ingresar al proceso formativo en un Modelo Educativo Institucional en los dominios teóricos previos, las competencias, capacidades y actitudes favorables para cursar y terminar con mayores posibilidades de éxito los estudios iniciados.

Si bien la institución educativa tiene una injerencia directa en la conformación del perfil de egreso, sin embargo no lo tiene respecto al perfil de ingreso. Esto es, para participar de manera exitosa en un modelo educativo se requiere la captación de un estudiante con determinadas características en su ser individual. Así, por ejemplo, se requieren determinados niveles de desempeño

cognitivo, rasgos afectivos para ser estudiante adelantado, un nivel de desarrollo espiritual básico, condiciones físicas para ayudarle en su desarrollo, etc.

Para el caso, muchas instituciones han optado por requerir una evaluación previa para aceptar a un estudiante. Sin embargo, políticas de este tipo han sido duramente cuestionadas por los ideales de inclusión, igualdad de oportunidades y democracia. La consecuencia han sido dificultades para el desarrollo de los modelos educativos o la implementación de actividades remediales para ayudar a los ingresantes al sistema escolar en el logro de los perfiles mínimos requeridos.

Los pasos para elaborar el perfil de egreso de un estudiante recomendado son:

a. Investigación acerca de las necesidades, problemas y aspiraciones de la localidad en donde se encuentra la institución educativa.
b. Determinación de las tendencias tecnológicas, culturales, políticas, culturales, sociales del contexto local, nacional e internacional.
c. Determinación de las capacidades, competencias, dominio teórico y actitudes deseables.
d. Establecer la coherencia de los perfiles elaborados con los objetivos, los valores y las asignaturas del Modelo Educativo Institucional.

Los pasos recomendados para diagnosticar los perfiles de ingreso de un estudiante son:

a. Determinar el perfil de ingreso mínimo para participar en el desarrollo de un Modelo Educativo Institucional determinado. Estos niveles mínimos estarán referidos a los aspectos: competencias, capacidades, actitudes, dominios teóricos mínimos.
b. Dar a conocer a los aspirantes el perfil de ingreso mínimo requerido.
c. Elaborar los instrumentos para reconocer las exigencias mínimas requeridas.
d. Elaborar un plan para captar a los estudiantes con los perfiles mínimos requeridos.
e. Evaluar a los aspirantes.

f. Desarrollar un plan de enseñanza – aprendizaje remedial para quienes no alcanzaron los requerimientos mínimos.

2.6. El perfil básico del maestro para la institución educativa

Todo Modelo Educativo Institucional para lograr verdadero éxito requiere captar maestros con características adecuadas para alcanzar los objetivos educativos.

En cuanto todo Modelo Educativo Institucional desea cumplir con los fines de formar integralmente al estudiante, debe generar procesos mínimos para tener en su claustro a aquellos maestros que le permitan lograr sus propósitos. Estas políticas mínimas son las siguientes:

a. Mejorar la práctica profesional magisterial mediante la evaluación integral al personal docente con la finalidad de ayudar al desempeño profesional y al desarrollo integral del maestro como persona, tratando de desarrollar sus fortalezas y ayudar a superar sus debilidades.
b. Crear un sistema de comunicación y de intercambio de experiencias.
c. Dar al magisterio los apoyos necesarios.
d. Estimular el reconocimiento a la labor docente mediante opciones de desarrollo profesional.
e. Asegurar un nivel suficiente de desempeño en quienes realizan funciones de docencia, de dirección y de supervisión.
f. Garantizar la formación, capacitación y actualización continua a través de políticas, programas y acciones específicas.
g. Desarrollar un programa de estímulos e incentivos que favorezca el desempeño eficiente del servicio educativo y contribuya al reconocimiento escolar y social de la dignidad magisterial.

Los atributos requeridos se relaciona con los siguientes factores básicos: socioculturales, formación académica, experiencia profesional, desarrollo espiritual, actitudes deseables para una adecuada convivencia, motivación y crecimiento del estudiante, investigador en su profesión.

Respecto a sus perfiles actitudinales deseables son: responsabilidad, flexibilidad ante las contingencias, preocupación empática por los estudiantes, compasión ante las dificultades de sus estudiantes, cooperativo con sus colegas y gestores, creativo para generar el aprendizaje, dedica el tiempo necesario para lograr sus metas, decidido para confrontar las contingencias de manera exitosa.

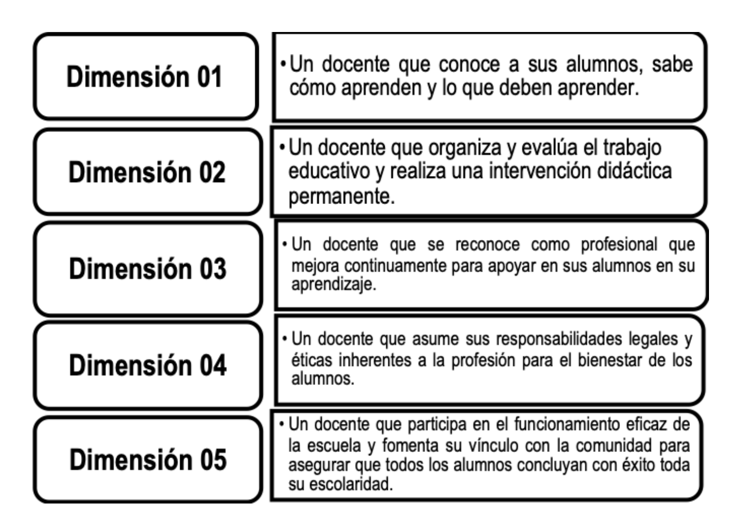


Figura Nº 26. Ejemplo de perfiles para los docentes de Educación Básica en México
Fuente. Secretaría de Educación Pública (2016)

Los pasos recomendados para determinar el perfil docente son:

a. Determinar las necesidades, problemas, aspiraciones, perfiles del estudiante, valores y objetivos de la institución educativa.
b. Revisión de experiencias de evaluación docente exitosas.
c. Revisar las tendencias para confrontar las necesidades y problemas en la formación docente a nivel nacional e internacional.
d. Identificar las áreas fundamentales de evaluación docente. Estas podrían ser: identidad profesional, desarrollo profesional, gestión de la enseñanza – aprendizaje, dominio disciplinar.
e. Elaborar los perfiles requeridos para el desempeño en el

Modelo Educativo Institucional.

f. Establecer la coherencia de los perfiles elaborados con los objetivos, los valores y las asignaturas del Modelo Educativo Institucional.

g. Elaborar los indicadores de evaluación para cada una de las áreas de desarrollo profesional.

h. Elaborar y validar los instrumentos de evaluación.

i. Aplicar la evaluación y seleccionar al personal docente requerido.

j. Desarrollar procesos de acompañamiento, apoyo, reconocimiento y formación continua.

2.7. La propuesta pedagógica y didáctica institucional

La propuesta pedagógica institucional comprenda un conjunto de orientaciones básicas, asentadas en la Filosofía y la Pedagogía, las cuales permiten tomar decisiones en cuanto al diseño curricular y a la conducción de los procesos de enseñanza – aprendizaje en búsqueda del mejoramiento continuo de la calidad educativa.

Los componentes de la propuesta pedagógica son: principios educativos, objetivos pedagógicos, perfiles de los miembros de la comunidad educativa, valores, asignaturas curriculares complementarias al proyecto curricular, el o los paradigmas curriculares, entre otros. Es el marco referencial permanente, que orienta todas las acciones pedagógicas que realiza la institución educativa (contenidos, medios, materiales, metodología de enseñanza – aprendizaje, evaluación y los diferentes roles de la comunidad educativa) para mejorar la calidad educativa (Ministerio de Educación de Guatemala, 2008, p. 17).

El proceso que aconsejamos para elaborar la propuesta pedagógica es.

a. Estudiar los paradigmas pedagógicos desarrollados y presentes en la formación humana. Como ya lo dijimos antes, los paradigmas en realidad bien pueden ser complementarios, aun cuando sea uno de ellos el que dirección todo el proceso formativo. La selección del paradigma escogido se hace en consideración a los principios filosóficos del Modelo Educativo

Institucional.

b. A partir del estudio del desarrollo de las diversas ciencias colaboradoras con la Pedagogía, a la cual asumimos como ciencia multidisciplinar, se deben determinar los principios pedagógicos con los cuales se desarrollará profesionalmente el proceso formativo institucional. Los principios pedagógicos son los fundamentos o pautas de trabajo que permiten alcanzar eficiencia, eficacia y participación activa de los agentes educativos en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

c. A partir de los perfiles del modelo educativo se elaborar los ejes transversales del proceso formativo. Estos permitirán articular las diversas disciplinas, actividades y objetivos durante el proceso formativo.

d. Elaboración de los objetivos curriculares generales y de cada asignatura, área o disciplina.

e. Definición de la metodología para el proceso de enseñanza – aprendizaje: métodos, técnicas, procedimientos, estrategias. Estos deben ser acordes al paradigma eje, a los perfiles y al desarrollo último de la Didáctica.

f. Determinación del modelo de enseñanza – aprendizaje básico. Esto no significa dejar de lado los diversos modelos para una sesión de enseñanza – aprendizaje, posibles de ser utilizados de acuerdo a las circunstancias formativas. Así, se pueden utilizar los modelos conductistas, constructivistas, sociocríticos, tradicionales, etc.

g. Plantear el modelo de evaluación: técnicas, procedimientos, instrumentos, tipos. Asimismo, la evaluación se hace al proceso formativo, a los formadores, a los gestores y a todos los componentes del proceso formativo.

h. Desarrollo del proceso de gestión curricular.

i. Determinación de las necesidades de los recursos, materiales e infraestructura física y tecnológica para lograr los objetivos del proceso formativo (Neyra López, Carolina Amelia, 2010, p. 58 – 60). Aquí es importante construir un sistema de asimilación de las TIC en el proceso formativo, involucrando al profesorado.

j. Plantear un sistema de ayuda y acompañamiento tutorial a los estudiantes y padres de familia.

2.8. El sistema de gestión apropiado para la institución educativa

Gestión es la capacidad de articular procesos, agentes y recursos disponibles hacia la consecución de los objetivos del Modelo Educativo Institucional.

El logro fundamental de la gestión educativa es alcanzar el perfil ideal del estudiante y, por ende, la satisfacción de sus necesidades de desarrollo humano. La gestión educativa debe facilitar la implementación del modelo pedagógico asumido por la institución a partir de las siguientes condiciones:

a. Crear las condiciones necesarias que permitan desarrollar y articular los diversos procesos para lograr la visión de la Institución en función de lo que se espera lograr con el estudiante.

b. Generar un adecuado clima organizacional hacia una nueva cultura del desempeño que garantice el desarrollo de la persona y su entorno.

c. Desarrollar un sistema de evaluación continua que permita medir la evolución y los resultados del servicio educacional, y promover el mejoramiento continuo de sus procesos.

d. Proyectar la organización en el tiempo a fin de dotarla de continuidad y sostenibilidad

e. Transformar las áreas institucionales, principalmente la cultura o clima institucional, la medición del desempeño, las estrategias de supervisión, la política de reconocimiento y estímulo, entre otras.

f. Construir la concepción de autoridad como práctica de conducción, en un ejercicio de facilitación de los procesos.

g. Identificar claramente las líneas jerárquicas y de coordinación existentes entre los diferentes miembros de la comunidad educativa.

h. Responsabilizar al profesorado con la gestión del centro en un proyecto común.

i. Viabilizar de participación del alumnado en todos los ámbitos de la actividad escolar y especialmente su protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje (individual y colectivo).

j. Impulsar la participación de las familias y del personal no docente en la gestión del centro para favorecer su implicación y compromiso, mediante la promoción de procesos organizativos.

k. Potenciar la interacción entre la comunidad educativa y otras instituciones para desarrollar la dimensión social de la educación y para posibilitar la participación de agentes externos, integrándolos en el quehacer diario.

l. Plantear una comunidad abierta a la participación en redes estructuradas entre centros, organismos y otros agentes sociales.

m. Garantizar la elaboración participada de los planes de convivencia, coeducación y prevención de la violencia de género y su aplicación, priorizando siempre el carácter educativo y preventivo.

n. Orientar las intervenciones en convivencia, desarrollando las competencias para la resolución positiva de los conflictos a partir de estrategias de mediación, de resolución comunitaria, de conciliación y de reparación (Administración de la Comunidad Autónoma del País Vasco. Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura, 2014, pp. 31, 32).

o. Reparto de funciones y tareas entre las personas de la organización basadas en criterios de equidad y competencia, ello permite promover la coordinación, la implicación y el compromiso de todos y todas en la tarea común.

p. Establecer criterios de uso de aulas, instalaciones, tiempos, recursos, etc., orientados al logro de los fines y metas establecidos, basadas en modelos de centro cada vez más abiertos a la comunidad educativa y a la sociedad en general.

q. Establecer procedimientos transparentes en la gestión de los recursos económicos, así como criterios para su distribución, desde una visión global a todas las necesidades y expectativas del centro y formular las prioridades que sean precisas de manera participativa y democrática.

r. Confeccionar el calendario y el horario escolar tomando como referentes la coherencia con el logro de

los objetivos.

Los pasos recomendados para elaborar el sistema de gestión institucional son:

a. **Elaborar la estructura organizacional.** Se traduce a través del organigrama. El organigrama es la representación gráfica de la estructura organizacional; es un modelo abstracto y sistemático, que permite obtener una idea clara acerca del funcionamiento de una organización.

b. **Elaboración de los enfoques y principios de gestión.** Estos deben orientar el conjunto de procesos y acciones de la institución y de allí su importancia. Los principios de gestión, actualmente más usados son:
   - **Gestión descentralizada.** Busca equilibrar la toma de decisiones de la institución educativa con las tomadas por el Estado.
   - **Gestión simplificada.** Se orienta hacia determinados objetivos claramente establecidos.
   - **Gestión participativa y democrática**. El ejercicio de la gestión como responsabilidad de los diferentes miembros de la comunidad educativa.
   - **Gestión flexible.** Orientada a la eficiencia del proceso educativo. Implica la renovación e incorporación de elementos en el proceso.
   - **Gestión integral.** Se orienta al desarrollo integral del estudiante, razón de ser del proceso educativo.
   - **Gestión humanista.** La gestión educativa es un medio que tiene como principio y fin el ser humano.
   - **Gestión transparente.** Ya que pone a disposición pública de los miembros de la comunidad educativa, y también de los que están fuera de ella, la documentación técnica, estadística, administrativa y financiera relacionada con la gestión de la Institución Educativa, es decir, propicia la información y opinión sobre la misma.

c. **Instancias de participación de la institución.** En esta etapa identificaremos cuáles son las

principales instancias de participación, tanto estudiantil como de representación de la comunidad educativa en general, con la finalidad de establecer adecuados y claros mecanismos de conformación y funcionamiento, de tal manera que estas no sean solo estancias nominales, sino y sobre todo con un trabajo efectivo.

d. **Acciones de promoción para un óptimo clima institucional.** El clima institucional está constituido por las condiciones, las situaciones y la dinámica que se genera al interior de una organización que ya sea para bien o para mal inciden en el crecimiento, desempeño y desarrollo de la persona y la institución.

e. **Planificación de los pasos de gestión educativa:**

Paso 01. Autoevaluación

La autoevaluación se realizará aplicando estrategias, fichas, encuestas, etc. construidos en base a los indicadores amigables de calidad educativa distrital y aplicándolas a estudiantes, docentes, padres y madres de familia, etc. Los indicadores amigables son señales de calidad educativa que tienen como propósito contribuir a movilizar al conjunto de la comunidad educativa en la búsqueda de la mejora de educación y el cumplimiento de derechos de las niñas, niños y adolescentes. Es importante tener en cuenta que tengamos representación de ambos sexos, diferentes aulas y niveles educativos.

Paso 02. Priorización de indicadores

En función a los resultados de la aplicación de la encuesta, identificamos aquellos indicadores que representan los principales aspectos a mejorar en nuestra institución. La priorización de los indicadores lo realiza el grupo de trabajo.

Paso 03. Análisis de lo priorizado

Para cada indicador priorizado promovemos la reflexión sobre las causas de esta situación y seguidamente realizamos propuestas de solución y/o

mejora. Se sugiere hacer una reunión amplia donde participa la comunidad educativa y evalúa estos indicadores priorizados (en grupos se debe hacer uso de escala de sonrisas) y realizar el análisis de causas y propuestas.

Paso 04. Planes de mejora y/o proyectos

Las propuestas se priorizan y se convierten en actividades que se colocaran en un plan de mejora o proyecto de innovación o mejoramiento, ha de tenerse en cuenta que todos los participantes del proceso han de responsabilizarse y comprometerse con su cumplimiento, al intégralos al plan anual de la institución.

Paso 05. Sistema de monitoreo y evaluación, vigilancia y rendición de cuentas

Se realiza el seguimiento, monitoreo y evaluación del Modelo Educativo Institucional, vigilando el cumplimiento de los derechos de las niñas, niños y adolescentes en la escuela, para ello hará uso de la matriz de objetivos estratégicos, complementada con alguna otra data importante, a fin de recoger información relevante acerca de los avances o progresos logrados en el cumplimiento de los resultados y la consecución de lo previsto (Neyra López, Carolina Amelia, 2010, pp. 65 – 73).

2.9. El papel de la familia en el proceso formativo

La familia es considerada como la primera y más importante institución socializadora, educativa. Esto es así por cuanto es el primer agente de referencia y el referente con mayor potencialidad afectiva en un niño.

Como se conoce, la socialización es el proceso mediante el cual el individuo es absorbido por la cultura de una sociedad, en el aprende normas, valores, técnicas, afectos, formas de pensamiento y otros. Es un proceso manifiesto a lo largo de la vida, pero especialmente en los primeros años de vida. Este aprendizaje de socialización se resume en: aculturización (aprendizaje de pautas elementales de comportamiento), aprendizaje de roles, control de impulsos (de acuerdo con los valores establecidos),

formación del autoconcepto y autoestima (en función de lo que los demás piensan).

Los mecanismos empleados en dicho proceso socializador son:

a. Sistema de interacción: el niño incorpora valores, normas, sentimientos a través de la interacción en la familia.
b. Relaciones afectivas: en los conflictos (celos, envidias, frustraciones...) y cuyo modo de resolverlos ayudará a la socialización.
c. Modelo: especialmente los padres, y el niño va incorporando a su personalidad aquellas pautas y conductas que percibe en los demás, principalmente en los más cercanos.
d. Recompensas y castigos: por medio de ellos también se conforma el comportamiento de los hijos.
e. Definición de situaciones y roles sociales.
f. Filtro: es la familia quien decide cuándo se incorpora al sistema escolar, el tipo de escuela a la que asistirá y otros.

Dada la trascendencia de la familia en la educación de las personas, el Modelo Educativo Institucional no puede dejarlo de lado. El impacto más importante de las familias en la educación de los estudiantes se da en la modificación de la cultura escolar. En ese sentido, si no se tiene un nexo fluido y pertinente con la familia, mucho del esfuerzo educativo puede ser infructuoso.

Las técnicas para ayudar a esta relación comunicativa pueden ser la conversación, las libretas individuales, los diarios, la tutoría con los padres, carteles, notas, correos, murales, participación de los padres en actividades escolares (Quintero Fernández, Mari Paz, 2006, pp. 01 – 06).

3. Casos de Modelo Educativo Institucional

3.1. La Casa de Cartón (Análisis de una escuela peruana)

A modo de análisis orientador se valora La Casa de Cartón, que se define como “centro de educación

alternativa" porque se rige por principios y objetivos distintos a los tradicionales. Se ubica dentro de una corriente pedagógica que plantea una forma más humana de acceder a la experiencia educativa dentro de la Escuela. En este contexto el afecto es un elemento trascendental, es el alma del trabajo pedagógico y principio base de su propuesta.

3.1.1. Diagnóstico contextual

En 1984, año en que se funda el Colegio, en un mundo políticamente bipolar: dos superpotencias con sus respectivas esferas de influencia representaban sistemas políticos y económicos contrapuestos. Aún estaban presentes algunas utopías sociales y maduraba una generación que buscaba transformar el mundo en uno más justo y solidario.

En el Perú, la vuelta a la democracia con el segundo gobierno de Fernando Belaunde, con sus promesas de bienestar, generación de desarrollo, equidad e inclusión de todos los sectores de la población nacional se convertía en una lamentable decepción.

Se vivían épocas de crisis donde se evidenciaban rasgos característicos del país: frágil integración nacional y fractura social, junto con el carácter excluyente de su sociedad.

Eran años de guerra interna. Sendero Luminoso (SL), el Movimiento Revolucionario Túpac Amaru (MRTA), las Fuerzas Armadas, coches bomba, apagones y desapariciones marcaron una época. Una endeble democracia se encontró en entredicho. La crisis económica se agravó con la violencia y generó más pobreza.

En el plano educativo se percibía un desastre educativo nacional en casi todos los ámbitos de la escuela. Lo que debía ser un grito de responsabilidad exigente y acción urgente se traducía solo en

discursos oficiales de inicios de año y de clausuras escolares.

Se percibía una profunda incoherencia entre los fines propuestos por las sucesivas leyes de educación y los medios aplicados para lograrlos. El carácter vertical y autoritario en las relaciones profesor-alumno, el sentido memorístico y enciclopedista para relacionarse con los contenidos, la enseñanza dogmática donde el pensamiento divergente (creativo, de alternativas múltiples) era considerado incómodo. En fin, una escuela pasiva, desconectada de la realidad y pobre en los resultados obtenidos, ponía en evidencia las debilidades del sistema.

Ya para la década de los noventa, sucesos como la caída del Muro de Berlín y el fin de la Guerra Fría significaron una reorientación ideológica, económica, política y militar mundial. Surge entonces un nuevo orden. El colapso del mundo comunista en su versión soviética produjo la sensación de la desaparición de las ideologías. Se decretó "la muerte de las utopías", el "fin de la historia", y el enfrentamiento polar. El resultado fue el asentamiento de la dominación y hegemonía de un solo sistema a escala mundial. La ideología que lo sustenta, en su última versión neoliberal, ahonda las diferencias y aumenta la pobreza, no sólo económica sino moral e ideológica.

La década fujimorista, para el Perú, significó el gobierno más corrupto de su historia. Terminó por desacreditar aún más al sistema y a su propia institucionalidad. Un Estado organizado para el hurto y la expansión de la corrupción a escalas nunca antes vistas; ello incluyó la compra de los medios de comunicación y la manipulación de las masas. Predominó la ética de "el fin justifica los medios" y el "aquí no pasa nada".

Insertados en la economía mundial, y en el marco de las recetas del Fondo Monetario Internacional, el

panorama peruano cambió. Llegaron más inversiones del extranjero, se privatizaron empresas estatales para el aprovechamiento de manos privadas, se detuvo la hiperinflación y muchas cifras crecieron, en especial una: el índice de pobreza en el Perú. La promesa neoliberal de mayor riqueza y bonanza se estrellaba con los datos de la cada vez mayor población excluida que no tenía acceso a dicho crecimiento.

Mientras que la economía arrojaba mejores cifras macroeconómicas, se comprobaba uno de los más severos problemas nacionales: la bajísima calidad en la escuela pública. Miles de jóvenes egresaban, luego de pasar por un proceso educativo, sin haber alcanzado satisfactoriamente competencias básicas como por ejemplo, comprensión de lectura. A escala latinoamericana, en las pruebas internacionales de lenguaje y matemática ocupamos los últimos lugares. Dichos resultados mostraron, además, evidencias sobre brechas internas: las diferencias entre lo rural y lo urbano, lo privado y lo público, sectores pobres y con recursos. Ello dio relevancia al tema de la equidad, pero se expandió la cobertura educativa (ahora casi todos van al colegio) sin atender los principales problemas de la educación y su calidad.

3.1.2. Fines

Formar agentes de cambio, gestores del autogobierno, con perspectiva y ética de la solidaridad, cuyo valor supremo sea el respeto a la vida y a la dignidad de todos.

Los fines últimos de nuestro proyecto pueden desagregarse en tres áreas:

3.1.2.1. Personal

Ayudar a que cada uno de los alumnos vivan un conjunto de experiencias, gozosas y también esforzadas, las cuales les lleven al despliegue de sus potencialidades. Brindar un servicio de calidad, no tanto por su equipamiento e

infraestructura, sino por la solidez científica, la integralidad y el humanismo.

3.1.2.2. Sector educativo nacional

La política educativa, la escuela peruana y el magisterio son vitales para la vida del país. Se trata de construir un proyecto educativo abierto para aprender de otras propuestas educativas y para compartir con otros maestros los problemas, reivindicaciones, logros y esfuerzos. Aspiran a contribuir a la formación de una red de escuelas innovadoras y a impulsar un movimiento de renovación pedagógica a escala nacional.

3.1.2.3. Ámbito político-social

Ante una política de concentración de capitales cada vez mayor que se ha impuesto en nuestro continente se apuesta por un cambio frente a la falta de liderazgo, iniciativa y alternativas concretas de los sectores progresistas del país. Asimismo, apuestan por una verdadera libertad para todos, por la justicia social, la honestidad en el manejo de los recursos públicos, el mejoramiento de las condiciones de vida, la democratización del poder y por una real democracia de participación más directa.

3.1.3. Ideario

El ideario contempla cuatro ejes axiológicos. Estos organizan las actitudes que se proponen desarrollar:

3.1.3.1. La solidaridad

Educar en y para la solidaridad implica una creciente madurez afectiva de las personas; desarrollar un sentido social cada vez más amplio, comprometido y fecundo en función de establecer relaciones personales y grupales, así como de construir desde su contexto una sociedad más justa y fraterna.

3.1.3.2. La búsqueda de la verdad

Educar en y para la búsqueda de la verdad significa educar en aras de una inteligencia

desarrollada en todas sus virtudes, en la que los seres humanos puedan comprenderse críticamente a sí mismos y a la realidad, al igual que dirigir una acción transformadora y creadora que posibilite una más libre, digna y feliz convivencia humana.

3.1.3.3. La libertad

Educar en y para la libertad requiere una independencia creciente, fruto de la disciplina, que permita tomar decisiones responsables y consecuentes, las mismas que contribuyan a la liberación de esclavitudes y opresiones personales y sociales.

3.1.3.4. La creatividad

Educar en y para la creatividad supone ejercer la capacidad creativa expresada en todos sus aspectos: intelectual, artístico, técnico-práctico, vivencial y social, a fin de alcanzar una realización personal y colectiva cada vez más plena. Impulsa a responder innovadoramente, con manifestaciones originales, a las situaciones que enfrenta el ser humano en su vida personal y social.

3.1.4. Líneas transversales de trabajo

Producto de la reflexión permanente y tratando de responder a las necesidades del Perú y del mundo, han asumido d las líneas transversales de ciudadanía y ecología.

Asumir la ciudadanía como línea transversal supone aprovechar todas las oportunidades: los procesos de enseñanza, aprendizaje, la organización del aula, el estilo de las interacciones, la promoción de relaciones afectivas, las formas de participación de las diversas instancias, la gestión escolar, etc.; ello permitirá, ya desde la escuela, vivenciar un espacio de participación ciudadana.

Al asumir a la ecología como línea de trabajo transversal, asumen el reto de generar aprendizajes y actitudes responsables con el ecosistema y con las posibilidades de continuidad de la vida misma en el planeta. La formación de una conciencia ecológica puede y debe ser parte de una educación que contribuya a formar personas con nuevos paradigmas de producción y consumo responsables.

3.1.5. Objetivos educativos

3.1.5.1. Fomentamos actitudes en torno a la Solidaridad, la Verdad, la Libertad y la Creatividad.

3.1.5.2. Optimizamos los procesos mentales para responder con eficacia a las situaciones y procesos nuevos.

3.1.5.3. Le damos el valor al conocimiento en sí mismo y rechazamos el memorismo.

3.1.5.4. Brindamos tres canales para ejercer las potencialidades del cuerpo: psicomotricidad/ atletismo/deporte, trabajo manual y actividades artísticas.

3.1.5.5. Formar seres humanos protagonistas de una transformación humanizadora del país (Alba Chincha, Gabriela, 2009b, pp. 05 – 07).

3.1.6. Propuesta pedagógica

La propuesta pedagógica del colegio La Casa de Cartón recoge de varias corrientes y propuestas la orientación para el cumplimiento de sus principales objetivos: La felicidad de las personas y el aporte de ellas a la humanización de la sociedad.

En el aspecto filosófico considera al humanismo y al existencialismo; en lo psicológico señala a Piaget, Rogger, el Conductismo, el Modelo cognitivo y el Constructivismo; en lo pedagógico resaltan experiencias como las de Summerhill, Freire, Makarenko, Lodi, la escuela Barbiana, John Dewey, William Kilpatrik, Montessori, Decroli, Freinet, José

Antonio Encinas, la Reforma educativa y la Ley General de Educación Nº 19326, entre otras.

3.1.7. Los principios pedagógicos

Sus principios pedagógicos se encuentran se encuentran determinados por sus dos ejes transversales. Asimismo, estos principios interactúan entre sí, de manera complementaria, y permiten un accionar pedagógico significativo y pertinente. Los principios pedagógicos no tienen ningún orden de prioridad entre sí, salvo el primero: el afecto.

3.1.7.1. Afecto

Es concebida como una relación cáli¬da, acogedora, cariñosa, espontánea en todos los ámbitos de la comunidad educativa. Expresa la solidaridad en el compartir sentimientos, pensamien-tos, acciones y objetos. Cabe mencio¬nar que este es el principio pedagógi¬co por excelencia, pues cuando los alumnos se sienten queridos se vuelven fácilmente asequibles a la experiencia pedagógica.

Por este principio han optado por un número reducido de alumnos para posibilitar la llegada afectiva, personal, a cada uno de los chicos, de tal manera que ninguno devenga en un número anónimo inespecífico. En un mundo donde las corrientes ideológicas han oscilado entre el individualismo y la masificación, creemos que la personificación resulta una vía mucho más coherente y humanizadora.

3.1.7.2. Ejemplo

Ser educadores obliga a ser ejemplo de aquello que proponen a sus alumnos, por razones de ética e incluso de eficacia. El rol exige ser ejemplo de coherencia que se construye en el cotidiano.

A medida que crecen, los alumnos y alumnas podrán ir asimilando que no existen modelos

puros ni perfectos; que la marcha hacia la superación personal y colectiva es un camino dificultoso, con avances y retrocesos, pues cada día apuntamos a ser seres humanos inacabados y perfectibles.

3.1.7.3. Actividad

El "aprender haciendo" implica que el alumno es protagonista de su propio aprendizaje, donde el rol del profesor es de acompañante, orientador. Una pedagogía activa significa básicamente una educación que compromete toda la personalidad del alumno, que nace de sus intereses y necesidades, además de poner en juego todas sus energías afectivas, intelectuales y biológicas.

3.1.7.4. Realidad

La escuela se convertirte en un lugar donde los alumnos puedan familiarizarse, interpretar, procesar y entrenarse en el manejo de sí mismos, en un contexto natural y social concreto.

3.1.7.5. Democracia

Concebimos la escuela como un lugar de ejercitación, de participación y organización democrática, un espacio de entrenamiento para el autogobierno. Significa el ejercicio de la libertad en solidaridad.

3.1.7.6. Espíritu científico: Investigación, Ciencia y Tecnología

Implica el desarrollo responsable del pensamiento científico, la incorporación de la actitud científica al quehacer diario, propiciando de esta manera el desarrollo del pensamiento divergente, que permitirá una interpretación objetiva y crítica de la realidad.

Este principio supone también el desarrollo de una actitud creativa, que permita proponer

alternativas de solución a situaciones cotidianas y complejas del propio entorno. Ello basados en un análisis exhaustivo y ordenado de la situación que evidencie la incorporación del método científico.

3.1.7.7. Intereses, posibilidades y necesidades

Son el punto de partida realista para una acción pedagógica oportuna, adecuada y eficaz.

Intenta permanentemente ofrecer un equilibrio entre lo que quieren y lo que necesitan los alumnos. La pedagogía debe tener en cuenta los intereses espontáneos, pero también la intervención del educador puede despertar otros que no surgen espontáneamente.

3.1.7.8. Actitud lúdica y trabajo

Pretendemos una pedagogía motivadora, que conecte con los intereses y necesidades de los chicos y chicas. Dar sentido al esfuerzo, la disciplina y sin perder la espontaneidad hacer que los alumnos tomen con seriedad las cosas, gozando a la vez de ellas.

3.1.7.9. Globalización

Se asume el hecho de que los alumnos en los primeros años de su vida escolar se encuentran en un nivel de su proceso evolutivo por el cual perciben “su mundo” de manera global, es importante tender a integrar todas las disciplinas de estudio, respetando los programas básicos, para que le ayuden a un mejor entendimiento del entorno.

3.1.7.10. Personalización

Significa atender a los alumnos y alumnas en su doble dimensión: individual y social. Por ello entendemos a la persona como individuo en realización, y esa realización supone el desarrollo personal en un marco social. Por tanto, la escuela es el espacio de socialización y

de realización personal, en una conjunción no excluyente sino necesaria y complementaria.

3.1.7.11. Integralidad

Se aborda la educación y el aprendizaje integrando cuerpo, pensamiento, sentimiento y acción en el intento de que sean vitales, pues la vida los integra y es tal en cuanto los amalgama. Este principio pretende responder también a los diferentes estilos personales de nuestros alumnos y alumnas.

3.1.7.12. Descubrimiento

Es el hacer del aprendizaje una búsqueda activa del alumno y alumna a partir de la convicción de que el conocimiento es inagotable, multifacético y sorprendente. Por tanto, no se da sólo por transmisión, sino que exige capacidad de sorpresa (curiosidad), creatividad y capacidad de pensamiento divergente.

3.1.8. La metodología para la enseñanza – aprendizaje

Los principios pedagógicos orientan la adecuada aplicación de los recursos metodológicos. Ello permite el desarrollo de las habilidades intelectuales en un clima de convivencia armónica. Estos recursos son los siguientes: los proyectos, cursos y talleres.

Asimismo, todo el trabajo actitudinal está permanentemente ligado al trabajo de habilidades, pues se refuerzan y complementan.

3.1.9. Procesos didácticos para formar las actitudes

3.1.9.1. Las asambleas. Constituyen uno de los recursos más importantes del trabajo actitudinal. Son espacios que promueven el fortalecimiento de valores y la resolución de conflictos a través de la participación democrática y el diálogo, ello posibilita de esta manera la formación del pensamiento crítico, reflexivo y la opinión personal.

3.1.9.2. Noticias. Es el recurso destinado a propiciar la toma de contacto con la realidad que proveen los

medios de comunicación. Permite que los alumnos se aproximen a su localidad, al Perú y al mundo; con una mirada crítica que evidencie la formación de opinión propia sobre los acontecimientos.

3.1.9.3. Responsabilidades. Son las actividades que pretenden la preparación para el autogobierno y que permiten también la formación de la libertad. Tienen como función que los alumnos se hagan responsables, en la marcha del aula y del colegio. Se desarrollan durante los quince primeros minutos de cada día y sirven para la organización cotidiana.

3.1.9.4. Las consignas. Son objetivos colectivos que se plasman en frases que desean expresar, de forma llamativa, una manera de vivir, una actitud especial, un comportamiento individual y/o grupal.

3.1.9.5. Los retos personales. Los retos son una meta u objetivo personal que surge como consecuencia de un acto reflexivo de diagnóstico. Es decir, que luego de la reflexión personal, trazamos un objetivo personal que de cumplirlo debe llevar a un cambio de actitud concreto visible.

3.1.9.6. Autoevaluaciones y heteroevaluaciones. Al asumir que la evaluación es una posibilidad de crecimiento de la persona, se plantean dos formas que harán posible desarrollar nuestra capacidad de autocrítica y de escucha.

Tanto las auto evaluaciones como las heteroevaluaciones permiten ejercitar la capacidad de escucha y tolerancia, es una forma de conocerse a sí mismo tanto desde la mirada personal como la grupal.

3.1.9.7. Acuerdos. Los acuerdos son las normas de convivencia destinadas a mejorar la dinámica del aula y se plantean como respuesta a la necesidad grupal de hallar límites, autonomía y autocontrol de las acciones.

3.1.9.8. Campamentos. Son actividades de

convivencia por algunos días, en un espacio natural que haga posible tener una experiencia de convivencia y aprendizaje del entorno natural y social. Esta actividad al darse en un contexto diferente y más abierto, permite complementar la percepción del grupo sobre sus miembros.

Es un recurso por excelencia para identificar fortalezas y debilidades del grupo, las cuales servirán como diagnóstico y podrán ser trabajadas regresando al aula. El campamento es un espacio idóneo para trabajar actitudes, permite el desarrollo de habilidades, ya que se pueden abordar aprendizajes de todo tipo en la escuela.

3.1.9.9. Filosofía en el aula. Enfatiza el desarrollo de habilidades y actitudes que estimulan y desarrollan el pensamiento crítico, la formación ciudadana y la búsqueda de la felicidad del ser humano, principios que desde los orígenes de nuestra escuela pretendemos formar en los alumnos y alumnas.

3.1.9.10. Proyección social. Son actividades de intercambio realizadas de manera progresiva por todos los alumnos con otro grupo humano. Esta actividad está orientada a ponerlos en contacto y relación directa con realidades humanas diferentes a las suyas. En sentido amplio entendemos proyección social como el desarrollo de la conciencia de pertenencia a una colectividad nacional e internacional, el desarrollo además de una sensibilidad frente a los hechos.

3.1.9.11. Consejo estudiantil. Es un órgano de representación del alumnado mediante el cual se entrena el ejercicio del autogobierno, participando orgánicamente en el funcionamiento de la escuela a fin de desarrollar una formación solidaria y democrática.

3.1.9.12. Reuniones generales. Son espacios de integración de la comunidad educativa para compartir momentos festivos, de información y/o apoyo al colegio en general. Estas eran:

minka, una jornada de trabajo colectivo que realizan las familias en aras de mejorar o recuperar (implementar) un espacio del colegio; reuniones generales de padres son los espacios donde se convoca a todas las familias para informar de temas de interés colectivo sobre la marcha de la escuela; el aniversario del colegio es el espacio de celebración y festejo; clausura del año escolar (Alba Chincha, Gabriela, et. al, 2009b, pp. 08 – 23).

3.1.9.13. Las familias en el colegio

Toda familia que pretenda ser parte de la comunidad educativa será informada de los fines y metodología. Si percibimos una coincidencia con la concepción educativa y su trasfondo ideológico, además de verificar que en la práctica haya un serio intento de coherencia, creemos que es posible asumir mancomunadamente la formación de los alumnos y alumnas.

Se espera de las familias una identificación básica con el ideario del Colegio y con los fines educativos que persigue. Ello supone cierta proximidad, en la interpretación del mundo, entre colegio y familia (Alba Chincha, Gabriela, 2009a, pp. 1 – 25).

El colegio establece algunos mecanismos de encuentro entre padres y profesores a nivel personal y grupal para abordar avances y dificultades de los niños y del grupo respectivamente. Pero no solo los espacios son para conversar de las habilidades, actitudes y destrezas del niño o grupo, sino también hay espacios de integración y de información de la vida en la escuela en general.

En el colegio la familia se representaba a través de la Asociación de Madres y Padres de

Familia del Colegio (AMAPAFA). Es la organización representativa de la comunidad de padres y madres de familia para la participación educativa. Está conformada por las madres, los padres y los apoderados de los alumnos matriculados en el colegio. Se rige por un estatuto y tiene un Consejo Directivo elegido cada 2 años, su principal objetivo es: promover y organizar la participación y cooperación de las familias en el proceso educativo, estimulando la realización de los valores que constituyen el Ideario del Proyecto Educativo de la Casa de Cartón.

3.1.10. Valoración

3.1.10.1. Es un modelo ideal. Y no se sabe de su factibilidad, pues no han realizado un diagnóstico. Parecería una propuesta nacida en el escritorio.

3.1.10.2. Aun cuando no lo digan, pero a partir de sumir el principio de actividad, asumimos que son constructivistas. Este modelo es limitante como práctica sociohistórica. Esto se reafirma con el principio de realidad y de intereses.

3.1.10.3. Confunde el principio pedagógico con el axiológico. Centra demasiado en lo axiológico y cae en un idealismo reproductivo de los procesos sociales.

3.1.10.4. Tienen propósitos políticos moderados.

3.1.10.5. Valoran el rol determinante del docente.

3.1.10.6. No desarrollan una visión filosófica clara.

3.1.10.7. Falta la propuesta de gestión.

3.2. El movimiento Fe y Alegría

Fe y Alegría nació en Caracas, Venezuela, en 1955, en la casa de un albañil, impulsada por la realidad de pobreza de gran parte de la población, sin acceso a la educación básica.

Su fundador fue el sacerdote jesuita José María Vélaz. En 1964 comenzó la expansión a América Latina. Hoy opera en múltiples países en América, África y Asia, aglutinados en la Federación Internacional de Fe y Alegría.

En las escuelas trabajan jesuitas, miembros de otras congregaciones religiosas y numerosos laicos. Para la ejecución de las obras se cuenta con la colaboración de organismos gubernamentales y no gubernamentales, campañas nacionales y donaciones en general, además de la ayuda de las mismas comunidades donde están asentados los centros educativos (http://kmub.blogspot.com/2007/11/historia-de-fe-y-alegria.html).

3.2.1. Identidad

Fe y alegría es un Movimiento de Educación Popular y de promoción social que nacido e impulsado por la vivencia de la Fe Cristiana, frente a situaciones de injusticia, se compromete con el proceso histórico de los sectores populares en la construcción de una sociedad justa y fraterna.

De este propósito fundamental se desprenden los siguientes principios fundamentales:

3.2.1.1. Movimiento. Entendemos por Movimiento la agrupación de personas en continuo dinamismo y crecimiento -contrario al estancamiento, conformismo y aburguesamiento- que camina en busca de nuevas respuestas a las necesidades humanas; que recoge, coordina, orienta y apoya el dinamismo de las bases en sus diferentes niveles; y que encuentra su integración en objetivos comunes.

3.2.1.2. Educación Popular. Entendemos la Educación Popular como un proceso histórico y social que, desde la inserción real en el medio popular y en un esfuerzo permanente por ir captando el momento preciso de sus necesidades, tiende a la

promoción de las personas y las comunidades para que sean conscientes de sus potencialidades y valores, adquieran la capacidad de decidir sobre su vida y futuro y se constituyan así en protagonistas de su propio desarrollo.

Como proceso histórico de acompañamiento a los sectores populares, tanto en el campo como en la ciudad, la Educación Popular debe surgir desde la entraña del pueblo, de su vida, de sus valores y experiencias, de sus expresiones culturales y de sus luchas, para que desde el asumir su propia historia y su propia organización, alcancen su realización como personas y como comunidad. Desde allí, desarrollará su capacidad de ser dueño de esa historia para modificar el curso de los acontecimientos hacia su libertad y para lograr el equilibrio entre las posibles ayudas externas y su propia participación, evitando caer en el paternalismo.

Como proceso social, marcado fuertemente por la comunitariedad geográfica y el hacinamiento de los sectores populares, la Educación Popular procura acompañarlos para que puedan tener voz dentro de su grupo y hacia los otros grupos sociales y así, al expresarse y comunicarse, se personalicen con características propias, definan mejor su identidad social y asuman responsablemente su compromiso político como cristianos.

Este proceso educativo, así entendido, acentúa la intencionalidad de búsqueda y de crecimiento personal y comunitario, exige en educadores y educandos una modificación de actitudes, y supone un cambio de contenidos y metodologías en las

actividades pedagógicas.

3.2.1.3. Educación integral

Fe y Alegría tiene su fundamento en la tesis humanística de que la educación integral fecunda todas las potencialidades que Dios puso en cada hombre (Vélaz, José María, 1981, p. 01). Por eso entiende el desarrollo integral como:

a. Proceso que abarca a la persona en todas sus dimensiones, posibilidades y capacidades; en la multiplicidad de sus relaciones consigo mismo, con los demás, con la naturaleza y con Dios; en la diversidad de las etapas y momentos de su crecimiento evolutivo y en todos los aspectos y niveles de su actividad, atendiendo incluso a sus necesidades básicas (nutrición, salud, vivienda, etc.) como instancias necesarias y fundamentales de ese mismo proceso educativo.

b. Proceso que conduce a una comprensión completa del hombre y de la sociedad, dentro de su contexto histórico, con sus conocimientos y valores culturales, sociales, económicos, políticos y religiosos propios, pero con una sana apertura a las diversas visiones posibles del mundo y de sus culturas.

c. Proceso abierto a una pluralidad de modalidades educativas, formales y no formales, que aprovecha todos los recursos disponibles, que integra el contexto familiar y comunitario como elemento educativo y que asume tanto la ciencia como la técnica, el estudio y el trabajo personal y comunitario procurando siempre desarrollar las actitudes crítica, creativa, comprometida,

comunitaria y cristiana propias de una auténtica educación inspirada en el Evangelio.

d. Proceso con la intención de formar al hombre en y para la vida y el trabajo productivo, haciéndolo capaz de transformar la sociedad en que vive.

3.2.1.4. Pedagogía Liberadora. Entendemos por Pedagogía Liberadora la que convierte al educando en sujeto de su propio desarrollo. Para ello, la educación en todos los niveles debe llegar a ser creadora, pues ha de anticipar el nuevo tipo de sociedad que buscamos en América Latina; debe basar sus esfuerzos en la personalización de las nuevas generaciones, profundizando la conciencia de su dignidad humana, así favorece la libre autodeterminación y promueve su sentido comunitario.

3.2.1.5. Pedagogía Evangelizadora. Aquella que asume y completa la noción de Pedagogía Liberadora:

a. Al transmitir la Buena Noticia del Reino de Cristo que trae la liberación sobre todo a los más necesitados, gracias a la cual cada hombre hace su propia historia, se hace consciente de su filiación divina y de su hermandad con los demás hombres y lucha por el cambio de la sociedad.

b. Al hacer patente el Evangelio en todo el quehacer y en todas las instancias de la labor educativa.

c. Al Enriquecer la vivencia del hombre con la experiencia personal de Dios.

3.2.1.6. Niveles de compromiso. Se considera que el compromiso con el conocimiento, respeto y práctica de los lineamientos de Fe y Alegría en su opción de servicio a los pobres es una

actitud esencial para la pertenencia al Movimiento, si bien este compromiso puede darse en diversos grados según los diferentes niveles de actitud y según los distintos tipos de vinculación a la Institución.

3.2.1.7. Hombre Nuevo. Hombre nuevo será aquel que consciente de sí mismo y de su proceso de liberación personal hacia un desarrollo pleno de sus capacidades y viviendo profundamente los valores cristianos -especialmente los de amor fraterno y justicia-, desarrolle actitudes de autonomía e independencia crítica y de responsabilidad; sea solidario con el mundo de miseria y de injusticia que lo rodea; se comprometa seriamente con los demás en actitud de servicio; y se convierta en agente de cambio para lograr una sociedad enmarcada dentro de un nuevo orden social, económico, político y religioso.

3.2.1.8. Sociedad Nueva. Aquella que sea:

a. Justa: donde se respete a la persona -y en particular a la mujer-, su dignidad, sus ideas y valores culturales, humanos y espirituales; donde se viva en igualdad de derechos y deberes, suprimiendo la discriminación de personas por razones de raza, sexo, religión o credo político; donde se tenga acceso real a la satisfacción de las necesidades humanas básicas y se suprima la brecha entre los pobres y ricos, el mundo del capital y el mundo del trabajo.

b. Participativa y fraterna: donde todos participen de los bienes culturales, económicos, sociales y religiosos y en la que todos aporten según sus fuerzas y reciban según sus necesidades; donde se busque comunitaria y solidariamente la

solución de los problemas; donde se compartan -en forma libre y responsable- las decisiones y la marcha de la misma sociedad, los medios de producción y el fruto del trabajo, integrando los valores representativos de las bases.

3.2.1.9. Justicia Educativa. Se entiende por Justicia Educativa aquella que asegure a todos el derecho fundamental a tener acceso a la educación, respetando la libertad de los educandos y de los padres de familia a escoger el tipo de educación que ellos decidan y comprometiendo al Estado -como garante del bien común- a facilitar los medios para que este derecho se haga realidad, en igualdad de condiciones, tanto a través de la educación oficial como de la privada. Fe y Alegría “defiende el derecho de todos a ser educados y a que los gobiernos asignen los presupuestos necesarios, para que este sea no un derecho vacío, sino un derecho ejercido libremente por cada ciudadano. Cree firmemente que la educación es la mayor fuerza transformadora del mundo” (Vélaz, José María, 1981, p. 02).

3.2.2. Misión

Fe y Alegría es un Movimiento Internacional de Educación Popular y Promoción Social, basado en los valores de justicia, libertad, participación, fraternidad, respeto a la diversidad y solidaridad, dirigido a la población empobrecida y excluida, para contribuir a la transformación de las sociedades.

3.2.3. Visión

Un mundo donde todas las personas tengan la posibilidad de educarse, desarrollar plenamente sus capacidades y vivir con dignidad, ello posibilitara construir sociedades en las que todas las estructuras estén al servicio del ser humano y

la transformación de las situaciones que generan la inequidad, la pobreza y la exclusión.

3.2.4. Valores

El ideario de Fe y Alegría identifica tres valores fundamentales que asume y espera se encarnen en formas visibles y evidentes en todos los procesos de sus centros educativos: la justicia, la solidaridad y la participación.

3.2.4.1. Justicia. Fe y Alegría es un escenario concreto para trabajar por la justicia en el campo de la educación. Entiende que la justicia, en una democracia, involucra la justicia y la inclusión pensando en el bien común. Es decir en una sociedad que garantice de manera sostenible los derechos humanos y ello solo es posible mediante la justicia educativa, que asegura a todos el derecho fundamental de tener acceso a la educación.

3.2.4.2. Solidaridad. La solidaridad no solo representa la capacidad de hacer propio el dolor, el sufrimiento y las carencias de los empobrecidos y sumar las propias potencialidades y energías con las de ellos en la búsqueda de la solución a sus problemas, sino que incluye procesos de integración en red.

3.2.4.3. Participación. Se fomenta un clima participativo en todas las personas y grupos que conforman los diferentes sectores y estamentos. Es de vital importancia que los padres de familia participen en la formación de sus hijos como agentes formadores de su personalidad y desarrollo. Asimismo, otros estamentos de la comunidad local aportan a la construcción de las capacidades de los niños, niñas y jóvenes para prepararlos a su integración social.

3.2.5. Ideario

3.2.5.1. Creatividad en la búsqueda continua de nuevos caminos, en fidelidad a los

principios inspiradores del Movimiento.

3.2.5.2. Espíritu de participación de la comunidad en la creación y funcionamiento de los centros y proyectos y solidaridad de estos en la vida y problemas locales.

3.2.5.3. Manifestación de la Fe en compromisos reales por la justicia.

3.2.5.4. Dimensión profética del Movimiento en sí, en su acción educativa, en la lucha contra la injusticia y la opresión.

3.2.5.5. Defensa de la justicia educativa como una manifestación concreta de la justicia estructural.

3.2.5.6. Crecimiento continuo, tanto cualitativo como cuantitativo, con espíritu de audacia emprendedora.

3.2.5.7. Multiplicación y selección de recursos humanos y materiales de todo género y su debido aprovechamiento con austeridad y eficiencia para una educación de calidad.

3.2.6. Diagnóstico de la sociedad y su oferta educativa

3.2.6.1. Existen millones de hombres que carecen de una educación que les permita vivir como verdaderas personas humanas individualmente y como miembros de la sociedad.

3.2.6.2. Tanto con respecto a la educación privada como a la estatal: el trato injusto que se les da a los pobres no ofreciéndoles las mismas oportunidades educativas que a los más pudientes.

3.2.6.3. El estado de discriminación en que se encuentra la educación privada y dentro de ella principalmente la educación privada gratuita para los pobres.

3.2.6.4. La sociedad actual está marcada por el pecado de la injusticia (Bastos, Alfredo, 1981).

3.2.6.5. Existen una serie de elementos que contribuyen a reproducir la desigualdad

educativa:

a. Acceso diferencial a distintos niveles educativos para las personas pobres y las que no lo son.

b. Tratamiento diferencial en las escuelas, que otorga más ventajas a estudiantes que proceden de hogares de mayores ingresos.

c. Segregación social en las escuelas, por la cual la mayor parte de las y los estudiantes aprende en la escuela a convivir y a relacionarse solo con personas de un nivel socio-cultural semejante al suyo.

d. Diferencias importantes en los esfuerzos privados que realizan las familias para apoyar a sus hijos e hijas (en la transmisión directa de capital cultural).

e. Contenidos y procesos educativos que no se dirigen específicamente a tratar la desigualdad como problema de estudio (Federación Internacional de Fe y Alegría, 2012?, p. 10).

3.2.7. Objetivos

3.2.7.1. Promover la formación de hombres y mujeres nuevas, conscientes de sus potencialidades y de la realidad que los rodea, abiertos a la transcendencia, agentes de cambio y protagonistas de su propio desarrollo.

3.2.7.2. Contribuir a la creación de una sociedad nueva en la que sus estructuras hagan posible el compromiso de una Fe cristiana en obras de amor y de justicia.

3.2.8. Principios de gestión institucional

Para la consecución de sus objetivos, en servicio de los sectores más necesitados, Fe y Alegría:

3.2.8.1. Convoca a la presencia y acción de personas y grupos comprometidos en actitud de servicio

3.2.8.2. Adopta una Pedagogía Evangelizadora y

Liberadora

3.2.8.3. Promueve la integración de las fuerzas vivas locales para formar una comunidad educativa

3.2.8.4. Reflexiona e investiga sobre las causas que originan las situaciones de injusticia

3.2.8.5. Asume una metodología de planificación-evaluación en función de sus objetivos

3.2.8.6. Precisa una estructura organizativa que impulse, coordine y oriente todas sus actividades.

3.2.8.7. Autonomía funcional de países, regiones y centros, dentro de una comunión de principios y objetivos, y de una intercomunicación y solidaridad en inquietudes y proyectos

3.2.8.8. Carácter eclesial del Movimiento como pueblo de Dios en el que resalta la presencia y acción de Laicos comprometidos y de Institutos de vida consagrada con sus carismas propios, en co-responsabilidad con la Compañía de Jesús, fundadora y animadora del Movimiento, y en comunicación con las Iglesias locales

3.2.8.9. Esfuerzo para que en la organización y funcionamiento de centros, regiones y países, se reflejen los valores que de acuerdo con los objetivos de Fe y Alegría, deben constituir al Hombre Nuevo y la Nueva Sociedad

3.2.8.10. Uso adecuado de las relaciones públicas y de los medios de comunicación social como estrategia de apoyo a la labor de Fe y Alegría, manteniendo su identidad e independencia

3.2.8.11. Creación del mayor número posible de centros educativos en zonas marginales dentro del sistema educativo vigente.

3.2.8.12. Preservar la autonomía financiera y por lo tanto su autonomía de acción sin compromisos con determinados grupos.

3.2.8.13. La austeridad en la administración de los bienes conseguidos, para que estos duren más y alcancen a servir mejor a más

hermanos nuestros, y la audacia en la búsqueda y en el más valeroso empleo de ellos (Vélaz, José María, 1981, p. 06).

3.2.9. Principios de gestión pedagógica

3.2.9.1. Carácter evangelizador y pastoral de toda la acción educativa de Fe y Alegría

3.2.9.2. Esfuerzo permanente por conocer la realidad local y nacional y por valorar y revitalizar las culturas y experiencias populares en sectores urbanos, campesinos e indígenas

3.2.9.3. Creatividad en la búsqueda de pedagogías y modalidades educati¬vas, formales o no formales, que respondan a la problemática de comunidades y personas

3.2.9.4. Énfasis en la formación en y para el trabajo liberador y productivo como medio de realización personal y crecimiento comunitario

3.2.9.5. Preocupación por la motivación y formación permanentes de todos los miembros de Fe y Alegría.

3.2.10. Propuesta pedagógica

La propuesta pedagógica de Fe y Alegría se desarrolla sobre la base de tres pilares:

3.2.10.1. Educación popular

- **a.** Transformación social y ética de la realidad.
- **b.** Educación para la ciudadanía y la democracia.
- **c.** Alumnos que se sientan con capacidad de crecer y transformar la realidad.
- **d.** Alumnos que sientan la responsabilidad de los otros, de su entorno natural y social.

3.2.10.2. Educación en valores

- **a.** Formación ética.
- **b.** Opción por la justicia
- **c.** Promueve el descubrimiento y la asunción de valores humanos

d. Desarrollo de la consciencia moral
e. Potencia el compromiso con el otro, el entorno natural y social.

3.2.10.3. Educación en y para el trabajo

a. Atraviesa como elemento integrador todo el proceso educativo.
b. Abierta al mundo de trabajo y la producción.
c. Responde a la realidad actual.
d. Desarrolla una cultura tecnológica, donde los valores, lo laboral, lo productivo y la técnica están presentes (Federación Internacional de Fe y Alegría. Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social, 1985).

3.2.11. Modalidades educativas múltiples

3.2.11.1. Red de escuelas básicas, agropecuarias y técnicas, en zonas suburbanas, rurales e indígenas.

3.2.11.2. Centros comunitarios para la organización y desarrollo de las comunidades, especialmente en zonas urbanas.

3.2.11.3. Centros recreacionales y formativos para favorecer el desarrollo personal, social y espiritual de niños, jóvenes y adultos, con fuertes vivencias comunitarias en el trabajo, en la recreación y en la celebración.

3.2.11.4. Proyectos de capacitación juvenil y formación para el trabajo, especialmente dirigidos a jóvenes adolescentes que se encuentran fuera del sistema escolar.

3.2.11.5. Los centros educativos no escolarizados resuelven un problema de grandes magnitudes tanto en las áreas suburbanas de las ciudades como en las zonas rurales, fronterizas e indígenas del país.

3.2.11.6. Una red de emisoras que conforma el Instituto Radiofónico de Fe y Alegría. Esta red permite la transmisión de programas culturales, religiosos, recreativos y

educativos a lugares donde no existen centros escolares y atienden a la población desertora del sistema formal o que nunca tuvo acceso a él. Se ofrecen programas de alfabetización, escuela básica para adultos, educación media diversificada profesional, capacitación en oficios, para una orientación y formación política y ciudadana, etc.

3.2.11.7. Programas de formación de maestros, de formación inicial, de profesionalización de maestros en ejercicio, con programas de licenciatura en educación y de formación permanente.

3.2.11.8. Programas de formación de promotores comunitarios (Escuelas de Gerencia Comunitaria).

3.2.11.9. Programas de publicaciones de maestros para maestros, de elaboración de materiales educativos para maestros y comunidades, y de textos escolares para alumnos.

3.2.11.10. Presencia en la educación nacional. Fe y Alegría se viene haciendo presente, no de modo homogéneo en todos los países, cada vez de forma más definida en el quehacer educativo nacional, tanto en el nivel de Centro como de zona y nacional. Por ejemplo, con centros que son referencia y aliento para planteles oficiales nacionales; presencia ante los docentes nacionales a través de las publicaciones; intervenciones en foros educativos, talleres y encuentros de docentes; participación del personal de Fe y Alegría en asesorías, comisiones y consejos directivos, donde se definen las orientaciones o se toman decisiones de trascendencia para la educación del país.

3.2.11.11. Presencia en foros internacionales de la Unesco, Unicef y agencias multilaterales (Baldonedo V., María del Carmen, 1999, pp. 135, 136).

3.2.12. Valoración

3.2.12.1. Fe y Alegría es una realización de la Fe Cristiana. De ella arranca y ella la orienta y da fuerza en su largo y duro caminar.

3.2.12.2. Quizá el elemento esencial más específico de Fe y Alegría es la amplitud de sus miras. No es una red de Escuelas Parroquiales para pobres. Es un movimiento que mira hacia un futuro mejor de la sociedad. Para ello necesita llevar la educación a millones y millones de marginados, no solo en Venezuela sino en toda la América Latina y aún en todos los países del Tercer Mundo. Sus colaboradores no se reducen a patronatos escolares; los busca en todos los campos de la especialidad humana y en todas las clases sociales (Bastos, Alfredo, 1981, p. 05).

3.2.12.3. Su fortaleza no es la teorización pedagógica, sino en el idealismo social, en el compromiso social, la acción en el seno de los más pobres para mejorar su condición de vida. Y ese sentido de solidaridad convoca, agrupa, concentra. Es una revolución educativa desde las personas hacia la sociedad. No es una revolución sangrienta, es una revolución en la dignidad de la personas y en las esperanzas de construir cono cada estudiante, cual ladrillo, una sociedad más justa.

3.2.12.4. Posee algunas aportaciones en el campo de la innovación, aunque son menos conocidas sistemáticamente de lo que sería deseable. Pocos son los aspectos educativos sobre los que Fe y Alegría no pudiera arrojar alguna luz, compartir alguna experiencia, comunicar alguna lección aprendida (Baldonedo V., María del Carmen, 1999, pp. 140, 141).

3.2.12.5. Fe y Alegría desde el primer momento vio en la ignorancia y la carencia de educación la fuente principal de todas las demás

miserias de los que viven en la pobreza. Por eso a veces da la impresión que el idealismo cae en la utopía, en la imposibilidad. Pero ante esta reflexión sale al frente personas tercas y desprendidas que se cuestionan a sí mismas para coronar sus aspiraciones. Las utopías convocan, capturan, emocionan y sorprenden. Y esa peculiaridad hace que se expandan por muchos países de América Latina con una presencia que cuestiona la oferta educativa del Estado y la oferta educativa de quienes más tienen.

3.2.12.6. El éxito en el rendimiento educativo, en la calidad de sus procesos educativos no radica en una fuerte teoría, sino en el compromiso y dedicación de sus gestores, profesores y padres de familia. Es una gestión centrada en el compromiso y en la excelencia, como una muestra de abnegación y solidaridad humana y en el empuje de sus alumnos por superar sus limitaciones socioeconómicas.

3.2.12.7. La descentralización en la gestión tiene el doble afecto de lograr eficiencia en el desempeño de cada escuela y de evitarse la carga económica. Esta además facilita la creatividad, la independencia y el compromiso.

3.2.12.8. Diversas investigaciones confirman la eficiencia en la formación de los estudiantes, frente a otras escuelas estatales y privadas (Parra Osorio, Juan Carlos y Wodon, Quentin, p. 44).

3.2.12.9. Son tres los aspectos particularmente relevantes en los que la experiencia de Fe y Alegría es especialmente fecunda e iluminadora:

a. El falso dilema entre equidad y calidad.

b. La polémica estérilmente planteada entre educación pública y educación privada.

c. El papel de la educación en la consolidación de la vida democrática de los países.

CAPÍTULO VI

LOS DOCUMENTOS DE GESTIÓN INSTITUCIONAL

1. La planificación educativa

El modelo educativo institucional da origen a una serie de documentos de gestión institucional. Estos documentos son una secuencia creada por una relación de causa – efecto. Esto es así por cuanto se requiere coherencia interna entre ellos. Esta secuencialidad se da en todos los niveles de gestión institucional, desde la Dirección o Rectoría hasta el proceso de gestión didáctica en el aula.

Cada uno de estos documentos administrativos es de ayuda para desarrollar los procesos de gestión institucional. Por eso, el factor que cruza a todos ellos es el modelo educativo, el cual está presente articulando cada una de las acciones de administración y de gestión institucional.

En principio, un proyecto educativo es un documento para planificar un conjunto de actividades para el logro de determinados propósitos educativos, relacionados con las necesidades, problemas o aspiraciones expresados en el modelo educativo institucional. Para esto se administran los recursos económicos, financieros y materiales y las potencialidades humanas, tratando de obtener mayor eficiencia en el rendimiento institucional.

En cuanto es un documento de planificación, este se caracteriza por ser una propuesta organizada, integrada y sistemática de un conjunto de actividades que deben cumplirse

en un tiempo determinado. Asimismo, en la elaboración de un proyecto se deben establecer etapas tan fundamentales como su formulación, ejecución y evaluación.

Por su parte, un proyecto tiene mayor significado cuando se trabaja de forma participativa en cada una de sus etapas, desde la definición de la situación problemática, la determinación de los objetivos, los resultados esperados, la metodología a desarrollar y los indicadores e instrumentos de evaluación (FONDEP, 2008).

Los proyectos tienen el propósito de cambiar, transformar y mejorar la práctica pedagógica mediante la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa y su entorno social (Wilfredo Rimari, 2010). La gestión por proyectos se implementa cuando se quiere lograr un cambio en la organización escolar través de tareas compartidas, formas de organización y sistemas de información diferentes a los ya establecidos tradicionalmente en la institución. En el fondo se trata de comprometer a la institución al logro de objetivos que permitan trabajar de manera colaborativa, en un destino común.

Dentro de este principio, contar con un proyecto permite distribuir de mejor manera el trabajo y los recursos, definiendo metas y responsables, además de lograr el involucramiento del personal en actividades que le motiven para su desarrollo personal. El principio de gestión detrás de este involucramiento es: el cambio no puede realizarse por personas externas a una organización. Bajo esta consideración, la elaboración de proyectos se fundamenta en el trabajo en equipo y el desarrollo personal de la organización (Moeller Porraz, Margarete; Navarro Téllez, María del Carmen y Castellón Fonseca, Xóchitl, 2014, p. 08).

No obstante la diversidad de los documentos de gestión por sus propias intencionalidades, todos también comparten principios generales y formalidades de elaboración comunes. Veamos estos principios comunes:

a. Tienen como propósito resolver un problema o mejorar una organización. Esto es, están orientados al logro de objetivos
b. Son congruentes con planes o estrategias de desarrollo más amplias.

c. Se basan tanto en los resultados esperados como en el desarrollo de los participantes.
d. Se ajustan a recursos y plazos específicos.
e. Incluyen un sistema de seguimiento y evaluación (Moeller-Porraz, Margarete y Navarro-Téllez, María del Carmen, 2014, p. 06).

Ahora veamos las formalidades comunes en la construcción de los documentos de planificación:

2. **Datos generales de la institución.** Permite identificar al proyecto en sí.
    - **2.1. Título del proyecto.** Es sintético y orientador. Se precisa en pocas palabras lo que se quiere hacer en el proyecto.
    - **2.2. Institución educativa.** Se hace referencia a la institución u organismo responsable de la ejecución del proyecto. Se indica la naturaleza de la organización, su mandato, situación jurídica y administrativa, estructura orgánica y procedimientos.
    - **2.3. Nivel educativo.** Inicial, primaria, secundaria, etc.
    - **2.4. Lugar.** Dónde se realizarán las actividades planificadas.
    - **2.5. Equipo de trabajo.** Se precisan los nombres de los responsables del proyecto.
    - **2.6. Duración.** Se precisan las fechas desde el inicio al final del proyecto.

    Si el proyecto es parte de uno mayor es necesario precisarlo en este apartado.

3. **Fundamentación y justificación.** Son las razones aducidas por el planificador acerca de por qué se necesita realizar el proyecto. Se parte de un diagnóstico y de necesidades identificadas. A qué fin contribuirá el logro de los objetivos del proyecto.

Para emprender un proyecto lo primero es conocer la situación y la problemática de la organización para definir con precisión lo que se propone mejorar o cambiar y hacer una propuesta realista y factible.

A partir del diagnóstico se describe la situación ideal, deseable para orientar al proceso de cambio institucional. Esta situación deseable se debe construir por los integrantes de la organización.

Se describe de manera precisa el proyecto, al definir y caracterizar la idea central. Se trata de citar los aspectos esenciales de lo que se pretende realizar y el por qué.
Los datos más importantes a citar son:

a. Evaluación e identificar la problemática, a la cual se orienta a solucionar el proyecto.
b. Precisar prioridad y urgencia del problema para el que se busca solución.
c. Maneras para enfrentar el problema priorizado.
d. Justifica el por qué el proyecto presentado solucionaría el problema identificado.
e. Ámbito que abarca, contexto en el que se ubica organizacionalmente.
f. Razones de por qué se realiza el proyecto.

Se recomienda no ser muy extenso. Se trata de dar una idea exacta de lo que se desea.

Asimismo, en este momento es oportuno hacer un análisis de la factibilidad del proyecto, a partir de las siguientes interrogantes:

a. ¿La normatividad permite o impide las acciones? Dado el caso, ¿qué acciones deberían realizarse para cambiar esa normatividad?
b. ¿Se cuenta con los elementos humanos, técnicos y materiales necesarios para realizarlo?
c. ¿Es posible obtener los recursos económicos para su implementación? ¿Es posible obtener financiamiento y responder a los compromisos derivados de la obtención de dichos apoyos en el tiempo esperado?
d. ¿Se tiene la capacidad para organizar y administrar recursos y personal para cumplir con los objetivos, tiempos y costos propuestos?
e. ¿Con qué grado de apoyo o colaboración de otras personas, instancias o instituciones involucradas se cuenta? (Moeller Porraz, Margarete; Navarro Téllez, María del Carmen y Castellón Fonseca, Xóchitl, 2014, p. 14).

4. **Objetivos.** Se especifica de manera enunciativa qué se espera conseguir del proyecto a desarrollar. Estos enunciados permiten dirigir las acciones a realizar.

Cuando se trata de proyectos que se insertan en programas o

planes más amplios, tendientes a lograr el desarrollo de algunas áreas o sectores generales, conviene aclarar cuáles son esos fines últimos que justifican la existencia del proyecto en párrafo previo a los objetivos.

Los objetivos son los efectos que se pretende alcanzar con su realización. Son los elementos que expresan los logros definidos que se busca realizar.

La buena formulación de los objetivos principales y de los objetivos específicos (si los hubiera) es un respaldo para la elaboración de un buen proyecto, pues alrededor de éstos se realiza la coherencia de las actividades a realizar en el proyecto, costos, estrategias, tiempo, etc. Es necesario no confundir los objetivos con los medios para realizarlos.

Los objetivos generales son los propósitos centrales del proyecto. Los objetivos específicos son especificaciones o pasos que se dan para alcanzar o reforzar el objetivo principal.

Para que los objetivos tengan un nivel operativo hay que traducirlos en logros específicos: cuánto se quiere lograr con la realización del proyecto, cuándo y dónde, dentro de un plazo determinado y en un espacio determinado.

5. **Beneficiarios directos e indirectos.** Personas a quienes va dirigido el proyecto.

   Los beneficiarios directos son los inmediatamente favorecidos. Los beneficiarios mediatos son los que se beneficiarán con el impacto que causará el proyecto.

   Se señala las personas en número que se beneficiarán.

6. **Actividades calendarizadas.** Se señala con qué acciones se lograrán los objetivos establecidos. Se precisan quienes serán los encargados de las acciones a realizar.

   Las actividades planificadas deben seguir las siguientes pautas:

   a. Anticipa o prevé cada etapa y cada actividad que sucederá en el futuro a través de un plan detallado.
   b. Comienza con el planteamiento de un problema.
   c. Planifica adecuadamente los recursos para el logro de los objetivos o resultados.
   d. Programa los tiempos y los costos que se utilizarán para

desarrollar cada una de las actividades.

e. Se presentan inventariados una sucesión de actividades que se van a realizar.

f. Estarán ordenados según una secuencia temporal lógica y operativa, de tal manera que sea fácil identificar los sucesos a realizar.

g. Se indican la cantidad y la calidad de los insumos necesarios (recursos humanos, servicios, equipo, dinero, bienes, etc) en cada operación, con referencia a la asignación de recursos por actividad, si así fuese necesario.

Algunas recomendaciones para determinar las actividades a realizar:

a. Cada una de las actividades debe ser comprobada, tanto en la cantidad como en el tiempo de su consecución.

b. Su realización sea esencial para conseguir el objetivo propuesto.

c. Sean realizables con los recursos disponibles.

d. Lugares dónde se realizarán las actividades señaladas.

La calendarización de las actividades es la determinación de la duración de cada una de las actividades. El tiempo debe programarse de manera uniforme, de manera realista, con el tiempo suficiente para logar los productos deseados en cada actividad.

7. Recursos requeridos y presupuesto. Se señalan las personas y los recursos o medios materiales necesarios que se utilizarán en el logro de los objetivos propuestos.
Se suele distinguir cuatro tipos de recursos fundamentales:

a. Humanos: personas adecuadas y capacitadas para realizar las actividades previstas (cantidad, cualificación, funciones, responsables, distribución).

b. Materiales: herramientas, equipos, instrumentos, infraestructura física necesarios para realizar el proyecto.

c. Técnicos: alternativas técnicas seleccionadas y las tecnologías a utilizar.

d. Financieros: estimación de los fondos que se pueden conseguir con indicación de las diferentes fuentes con las que se cuenta.

Se debe presentar un análisis y costos específicos de cada uno

de los rubros, expresados en términos monetarios.

Los costos que deberán estar presentes, según el caso, son los siguientes:

a. Gastos en personal.
b. Dietas o viáticos.
c. Locales.
d. Material y equipo.
e. Gastos de funcionamiento.
f. Imprevistos (5% del total del presupuesto de gastos).
g. Beneficios.

8. Indicadores de evaluación del proyecto. Son los instrumentos que permiten medir la progresión hacia las metas propuestas. Permiten una evaluación adecuada al valora los objetivos propuestos y las realizaciones concretas.

Los requisitos de unos buenos indicadores son:

a. No se deben utilizar iguales indicadores para medir diferentes metas y objetivos.
b. Verificabilidad: que sean posibles de comprobar o verificar de forma empírica los cambios que se han producido.
c. Validez: deben medir lo que se pretende medir.
d. Accesibilidad: los datos que se exigen debe ser accesibles.

9. Documentos de gestión de una institución educativa según áreas

Una institución educativa para ser explicada en sus procesos de gestión bien puede ser dividida en cuatro áreas:

9.1. Área de definiciones, la cual contiene las bases filosóficas y los principios científicos generales sobre las cuales se desarrollarán las funciones de los diferentes componentes del proceso formativo humano en la institución.

9.2. Área pedagógica. Esta dimensión se refiere al proceso fundamental del quehacer de la institución educativa y los miembros que la conforman: la formación humana. Esta área se refiere incluye el paradigma pedagógico para el proceso enseñanza-aprendizaje, la diversificación curricular, las programaciones sistematizadas en el Proyecto Curricular, las estrategias metodológicas y didácticas, la evaluación de los aprendizajes, la utilización de materiales y recursos didácticos. Comprende también la

labor de los docentes, las prácticas pedagógicas, el uso de dominio de planes y programas, el manejo de enfoques pedagógicos y estrategias didácticas, los estilos de enseñanza, las relaciones con los estudiantes, la formación y actualización docente para fortalecer sus competencias, entre otras.

9.3. **Área de gestión**, las cuales son de apoyo al proceso formativo a través de la planificación, el fomento de la participación, el liderazgo, monitoreo y evaluación de los procesos de gestión.

Esta dimensión contribuirá a identificar las formas cómo se organizan los miembros de la comunidad educativa para el buen funcionamiento de la institución. Esta dimensión ofrece un marco para la sistematización y el análisis de las acciones referidas a aquellos aspectos de estructura que en cada centro educativo dan cuenta de un estilo de funcionamiento. Entre estos aspectos se consideran tanto los que pertenecen a la estructura formal (los organigramas, la distribución de tareas y la división del trabajo, el uso del tiempo y de los espacios) como los que conforman la estructura informal (vínculos, formas de relacionarse, y estilos en las prácticas cotidianas, ritos y ceremonias que identifican a la institución). En la dimensión institucional, es importante promover y valorar el desarrollo de habilidades y capacidades individuales y de grupo, con el fin de que la institución educativa se desarrolle y desenvuelva de manera autónoma, competente y flexible, permitiéndole realizar adaptaciones y transformaciones ante las exigencias y cambios del contexto social. Para esto, es necesario tener en claro las políticas institucionales que se desprenden de los principios y la visión que guía a la institución y que se traducirán en formas de hacer en la conducción de la gestión. Por ejemplo, los niveles de participación en la toma de decisiones, si existen o no consejos consultivos, quiénes los conforman y qué responsabilidades asumen, etc.

9.4. Área de funcionamiento administrativo relacionada con el adecuado uso de los recursos materiales, económicos y financieros y la buena administración de las personas según su potencial; también el cumplimiento de la normatividad y

la supervisión de las funciones, con el único propósito de favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta dimensión busca en todo momento conciliar los intereses individuales con los institucionales, de tal manera que se facilite la toma de decisiones que conlleve a acciones concretas para lograr los objetivos institucionales.

Algunas acciones concretas serán la administración del personal, desde el punto de vista laboral, asignación de funciones y evaluación de su desempeño; el mantenimiento y conservación de los bienes muebles e inmuebles; organización de la información y aspectos documentarios de la institución; elaboración de presupuestos y todo el manejo contable-financiero (Unesco, 2011, pp. 35, 36).

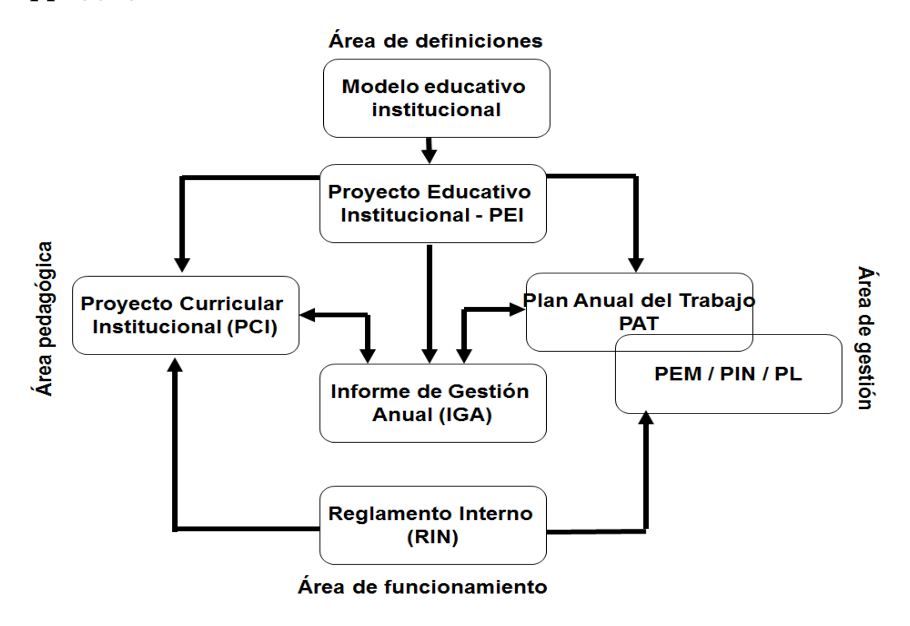


Figura Nº 27. Esquema Relacional
Fuente. Los autores.

Recordemos que la gestión institucional implica procesos tan específicos como los desarrollados en el aula, en la relación profesor alumno, la planificación de la asignatura, la sesión para la enseñanza – aprendizaje, el clima de aula, las normas de convivencia en el aula, el uso de los recursos para facilitar el proceso instruccional. Antaño estos últimos no habían sido

vistos como documentos de gestión por cuanto el profesor no era concebido como un gestor. Ahora sabemos que el profesor también debe tener competencias para gestionar en el aula.

Asimismo, a partir de estos documentos se generan planes específicos para solucionar problemas muy particulares en el ámbito de la gestión o de los procesos de enseñanza - aprendizaje, tales como la falta de hábitos para la lectura. Este puede dar origen al denominado Plan lector. En realidad el Plan Lector bien podría ser catalogado como un Proyecto de Innovación y considerado para ser desarrollado en el Plan Anual de Trabajo.

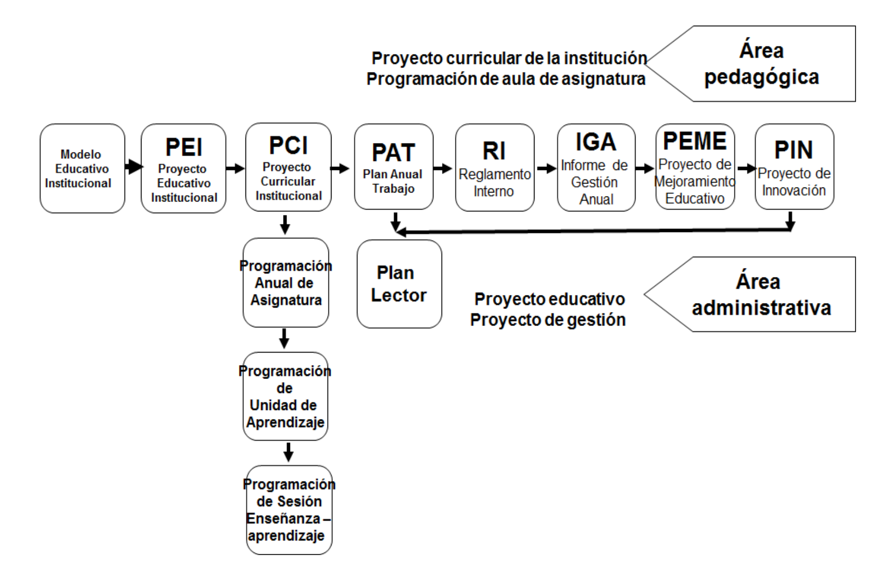


Figura Nº 28. Documentos de gestión didáctica derivados del modelo educativo institucional

Fuente. Los autores

Si quisiésemos simplificar la clasificación de estos documentos de gestión institucional bien deberíamos hacerlo en dos grupos: los documentos de gestión pedagógica y los documentos de gestión administrativa. Ambas son dos columnas de un mismo edificio; ambas permiten desarrollar la formación humana; ambas dependen una de la otra.

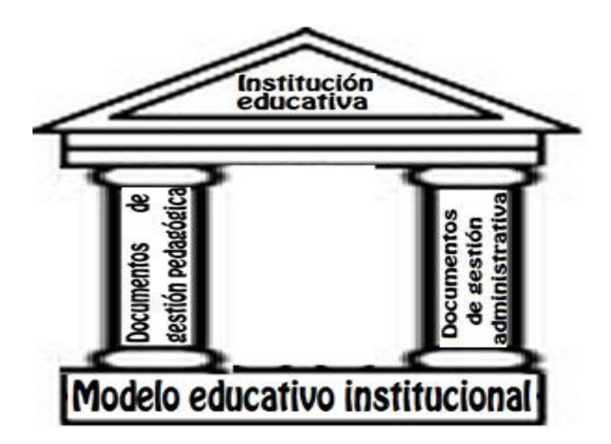


Figura Nº 29. Principales documentos para la institución educativa
Fuente. Los autores

10. El Proyecto Educativo Institucional

10.1. Definición

Es un documento de gestión institucional, surgido a partir del modelo educativo institucional, cuyos propósitos son orientar el proceso de planificación a mediano plazo y brindar orientaciones para la elaboración de los otros documentos de gestión específicos.

10.2. Características del Proyecto Educativo Institucional

Las principales características son las siguientes:

10.2.1. Permite democratizar el proceso formativo, al motivar la participación de todos los miembros de la institución educativa. Este hecho, asimismo, facilita el compromiso y la identificación de quienes son miembros de la organización, desde los padres de familia, los estudiantes, los docentes, los gestores, quienes ayudan al bienestar a través de la limpieza, los administrativos, etc.

10.2.2. Permite hacer uso de la autonomía institucional, pues cada institución es libre de decidir su futuro institucional a través de esta herramienta.

10.2.3. Permite descentralizar el proceso de gestión desde el Estado o la autoridad superior.

10.2.4. Ayuda a la autorreflexión institucional, pues en su construcción los miembros de la institución deben

aceptar los aciertos, virtudes, errores y defectos de la institución. Asimismo, es un medio para evaluar profesionalmente a la institución, a la luz del desarrollo de la Pedagogía y la Didáctica.

10.2.5. Constituye el marco doctrinal, el ideario, la filosofía, el carácter formativo propio de una institución educativa en particular.

10.2.6. Canaliza las aspiraciones, intereses e inquietudes de los miembros de toda institución educativa.

10.2.7. Compromete a los miembros de la institución educativa para contribuir al logro de los objetivos institucionales.

10.2.8. Unifica criterios de gestión de todos los miembros de la institución educativa, en todos los niveles de la acción formativa en la institución educativa.

10.2.9. Es una herramienta de gestión fundamental para orientar la elaboración de diversos documentos de gestión escolar. Asimismo es útil para dar información acerca de la institución educativa a quienes deseen informarse, para participar en la toma de decisiones a todos los miembros de la institución y para servir de medio para gestionar la mejora continua en la institución (Alvarado Oyarce, Otoniel, 2005, pp. 53 – 56).

10.3. Diferencias entre el Proyecto Educativo Institucional y el Modelo Educativo Institucional

10.3.1. El modelo educativo es de largo plazo por lo ambicioso de sus propuestas y la necesidad de crear cambios profundos en la formación humana, tanto en los estudiantes como en los propios maestros y gestores institucionales. Si, por un lado, el modelo educativo institucional es de largo plazo (entre 05 y 10 años), el Proyecto Educativo Institucional busca concretar el modelo educativo institucional en el mediano plazo (entre 03 a 05 años), ello depende de las características, de las necesidades y los problemas de la institución educativa. Esto es así por cuanto los cambios institucionales no son inmediatos y requieren ser revisados periódicamente para observar la pertinencia de las acciones de gestión.

10.3.2. El modelo educativo es un instrumento de gestión muy general; el Proyecto Educativo Institucional, por el contrario, resulta ser más concreto, pues contiene ya políticas específicas respecto a la gestión institucional, objetivos de corto plazo para superar problemas muy puntuales de la institución, acciones de gestión orientadas a superar las necesidades y problemas particulares. Como todo proyecto, el Proyecto Educativo Institucional es un plan en el cual se establece como objetivo principal resolver, de manera organizada y precisa, las necesidades y problemáticas local y educativa institucional, en términos de la formación humana.

10.3.3. Otra diferencia sustancial entre el modelo educativo institucional y el Proyecto Educativo Institucional es el grado de pertinencia. Esto es, este último es más cercano a los cambios producidos en la realidad y por lo tanto es un instrumento de cambio del modelo educativo institucional, un medio para renovar y volver más pertinente al modelo educativo.

10.3.4. La formulación del Proyecto Educativo Institucional es un punto de partida para la reflexión crítica y colectiva de la institución en relación con sus propias necesidades y problemáticas. Esto es, este documento no es de elaboración solitaria de un grupo selecto de profesionales; en su elaboración deben participar todos los miembros de la institución educativa, en una forma de construir el cambio a partir del reconocimiento de quiénes son, qué está ocurriendo y hacia dónde quieren llegar como institución los miembros de la institución educativa. De este modo se reconoce la valía de cada miembro de la institución y la importancia de su aporte para mejorar y responder a las coyunturas cambiantes de la sociedad.

10.3.5. El Proyecto Educativo Institucional es una herramienta para prever y planificar para

confrontar exitosamente los posibles problemas y contingencias propias de una sociedad en permanente cambio, como la actual. Por eso se asumen los presupuestos de la Gestión Estratégica, la cual propone un modelo de gestión, en función del futuro sin perder los propósitos últimos de toda institución educativa: la formación humana. En este modelo se intenta imaginar el futuro a partir del presente, considerando las transformaciones posibles a partir de las fuerzas de cambio ya perceptibles (Castro Rubilar, Fancy y Castro Rubilar, Juana, 2013, p. 04, 45).

10.4. Limitaciones del Proyecto Educativo Institucional como herramienta de gestión

10.4.1. El PEI no da cuenta pormenorizada de la cultura escolar diversa del cual debería ser representativo. Los PEI, dada su propia naturaleza, deberían ser distintos entre sí. Pero, la gran mayoría de las instituciones educativas de un país expresan un elevado grado de semejanza entre sus PEI. En esa lógica la gran mayoría tiene coincidencia en tres focos: a) el desarrollo integral de los estudiantes; b) la excelencia académica y c) el desarrollo de los valores.

10.4.2. El PEI en realidad se ha transformado en una herramienta de gestión declarativa, formal, sin aplicación práctica e incluso desconocida por la comunidad educativa.

10.4.3. El PEI ha hecho invisible otras importantes herramientas de gestión de mediano o corto plazo (como los Planes de Mejoramiento Educativo, el Proyecto Curricular Institucional, etc).

10.4.4. Los miembros de la institución educativa participantes en la elaboración del PEI suele ser restringida al círculo de los principales gestores institucionales. Esto hecho divorcia a esta herramienta de su propia naturaleza participativa y democrática (División de Educación General. Ministerio de Educación de la República de Chile, 2015, pp. 08, 09).

10.5. Preguntas fundamentales para elaborar el Proyecto Educativo Institucional

El Proyecto Educativo Institucional es una herramienta fundamental para responder a las siguientes preguntas fundamentales para toda organización educativa, dedicada a la formación humana:

10.5.1. ¿Quiénes somos? ¿Cuál es nuestra historia? ¿De dónde y desde cuándo existimos?

10.5.2. ¿Cuál es nuestra misión? ¿Para qué existimos? ¿En qué consiste específicamente nuestro servicio educativo?

10.5.3. ¿Quiénes son nuestros beneficiarios? ¿Quiénes son nuestros alumnos? ¿Qué perfil sociocultural tienen? ¿Qué perfil de aprendizaje, estilos, expectativas, necesidades de aprendizaje tienen?

10.5.4. ¿Qué sería valioso para nuestros alumnos? ¿Qué contenidos educativos les proponemos? ¿Qué conocimientos, qué habilidades, qué valores son convenientes para formarlos?

10.5.5. ¿Qué respuesta estamos dando a las necesidades y problemas de la localidad? ¿Qué nivel de satisfacción estamos logrando con nuestro servicio? ¿Cómo estamos aprovechando nuestros recursos y oportunidades? ¿Qué debilidades pedagógico- curriculares tiene nuestra práctica institucional? ¿Qué debilidades tenemos en la organización y gestión? ¿Qué debilidades presentan los sistemas de apoyo?

10.5.6. ¿Cuál es nuestro plan de mejoras institucionales? ¿Cuáles son los objetivos estratégicos?

10.5.7. ¿Cómo nos vamos a organizar? ¿Cómo vamos a implementar nuevas estrategias de enseñanza? ¿Cómo vamos a empezar a aprovechar mejor nuestros recursos y oportunidades de desarrollo? (Traverso, Carmen y Castro Paredes, Luis, 1998, p. 21).

10.6. Componentes y proceso de elaboración del Proyecto Educativo Institucional

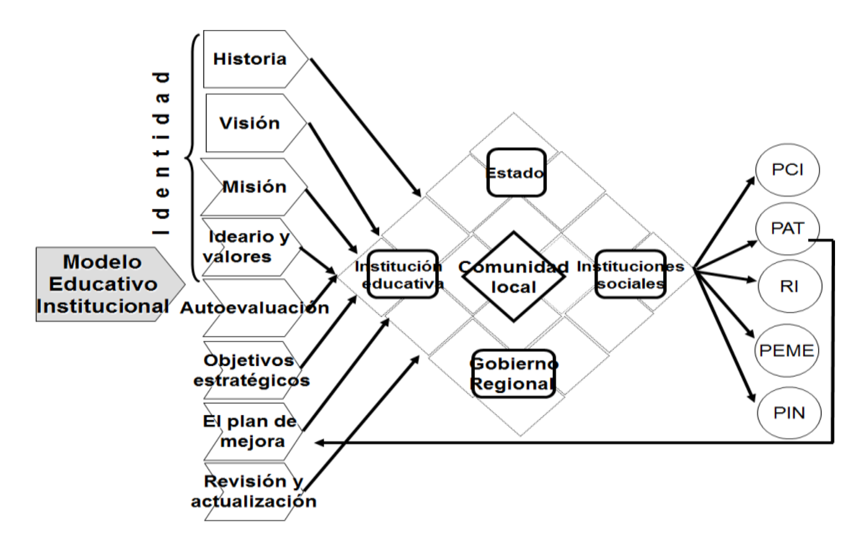


Figura Nº 30. Componentes del Proyecto Educativo Institucional contextualizado al interno y al externo de la institución educative.

Fuente. Los autores

Los componentes fundamentales del Proyecto Educativo Institucional son:

10.6.1. La identidad

Son aquellas características fundamentales de la institución educativa, las cuales los diferencia de otras instituciones de parecida misión. Estas características responden a la propia cultura institucional y al modo cómo la institución responde a las demandas del contexto y a las características individuales de quienes forman la institución educativa.

Asimismo, estas características están conformadas por la filosofía institucional, la visión del ser humano y el significado de la palabra pedagógica “formación” encarnada en la práctica institucional. Asimismo, estas características son los ideales y los anhelos y sus propósitos plasmados en el perfil ideal del estudiante.

A partir de estos rasgos declarados, la institución educativa establece los lineamientos de la gestión sobre el tipo de servicio a dar a los estudiantes, a fin de alcanzar el perfil de egreso del estudiante.

10.6.2. La historia de la institución

Detrás de toda institución educativa hay una historia. Toda escuela ha sufrido un inicio, un proceso formativo y un proceso de cambio permanente en el tiempo. Los sucesos van desde los aportes de los gestores, el paso de estudiantes preminentes, los cambios de espacios físicos, la influencia de la política estatal, el premio obtenido por alguna proeza educativa, etc. Todos estos sucesos se entrelazan y conforman la historia de la escuela.

La historia institucional es un referente fundamental para ayudar a diagnosticar y analizar la realidad institucional actual, pues facilitan la autocomprensión y la explicación del presente. Por eso, para quien llega a la escuela, como alumno o profesor, estos precedentes le dan identidad y un sentido de pertenencia y hasta de orgullo. Y para quien ingresa a la gestión le permite entender la cultura institucional, creada desde la experiencia, desde el pasado y le es útil para tomar decisiones estratégicas.

Para producir la historia institucional se recomiendan los siguientes pasos:

1º Acudir a las fuentes primarias (documentos, textos, objetos, fotos, videos...), y a las fuentes secundarias (la memoria oral). No todo se puede contar porque no edifica, pero sí por lo menos decir de modo general lo que resulta bochornoso.

2º Ordenar la información para contarla en una secuencia cronológica del pasado al presente.

3º Es necesario señalar los hitos fundamentales que le dan la personalidad actual a la institución.

4º Escribir la versión previa para ser revisada y leída por las personas de mayor permanencia en la institución.

5º Escribir la versión final y socializarla para todos los miembros de la institución.

10.6.2.1. La misión: ¿quiénes somos?

A. Definición.- Es un enunciado que expresa claramente cuál es el servicio brindado por la institución educativa para satisfacer las necesidades individuales y sociales de quienes lo requieran.

Señala la razón de ser de la organización, es la declaración expresa de su fin último y de sus limitaciones. Es la imagen actual que se tiene de la organización (Ministerio de Educación del Perú, 2003, p. 30).

B. Características

a. Distingue a una institución de otras similares.
b. Su formulación debe apuntar al mediano y largo plazo. revisándola periódicamente.
c. Permite definir, ejecutar y evaluar las estrategias de un plan.
d. Es conveniente que la misión se elabore bajo la plena participación de todos los miembros de la organización.
e. Se orienta a satisfacer las necesidades de los individuos y la sociedad.
f. Prepara para el porvenir.
g. Se ubica estratégicamente frente a las oportunidades y los riesgos.
h. Es el marco de referencia que orienta las acciones.
i. Enlaza lo deseado con lo posible.
j. Condiciona las actividades presentes y futuras.
k. Proporciona unidad. sentido de dirección.
l. Guía en la toma de decisiones estratégicas.
m. Es operativa, relaciona acciones y resultados prácticos.
n. Se actualiza y revisa periódicamente.
o. Debe ser difundida y conocida por todos los miembros de la institución.
p. Debe reflejar las expectativas de los

usuarios.

C. Componentes del enunciado de la misión

Debe estar claramente redactada para ser entendida con facilidad por cualquier miembro de la organización. Asimismo, se recomienda un texto breve con verbos que expresen "qué hacemos y cómo lo hacemos" (Farro Custodio, Francisco, 2001, p. 70).

Las preguntas fundamentales que debe responderse en el enunciado son:

a. ¿Quiénes somos?
b. ¿Qué necesidades satisfacemos?
c. ¿A quiénes servimos?
d. ¿Por qué hacemos nuestro trabajo?
e. ¿Cuáles son nuestros límites?

D. Pasos para elaborar la misión

La misión es un enunciado que se formula al inicio del proceso para elabora un plan estratégico, pues orienta el análisis durante el diagnóstico y permite tener un punto de partida para conformar la visión. Pero, de manera cíclica es revisado durante el proceso de la planificación o al final de la misma. No hay una planificación lineal, sino más bien un proceso circular.

Los pasos para su elaboración son:

1° Reunir a todas las personas de la organización para responder de manera libre a la pregunta: ¿quiénes somos?

Durante este momento no se debe olvidar la responsabilidad social de la institución educativa. Como sabemos, toda organización es creada para facilitar los objetivos individuales, los intereses de los miembros de una organización. Estos intereses pueden ser económicos, para el

caso de la institución educativa privada, de realización personal, intereses del servicio a la sociedad u otros. Sea de cualquier tipo, los individuos tiene una motivación para estar en una organización. Su interés debe estar reflejado en la misión. Si las personas no se sienten identificados con la misión su contribución puede ser por obligación, pero jamás dará lo mejor de sí.

Asimismo, se debe recomendar un buen moderador durante este debate. Este debe ser alguien que tenga las competencias para regular la participación de los más audaces o parlanchines locuaces, pero con poca información o poco sentido social. Esto es, evitar el acaparamiento del uso de la palabra, estimular a los más tímidos, orientar a quien tiene poca información. La participación colectiva y libre permite comprometer a todos en la verdadera experiencia de pertenecer a una organización de la cual se forma parte.

En este momento es recomendable dar los siguientes subpasos:

- cada miembro elabora de manera particular su propia versión de la misión de la organización;
- la versión individual se discute en pequeños grupos (entre 03 a 05, según el caso) hasta llegar a un consenso.

2° Se discute en plenario las conclusiones de los grupos menores para arribar a una versión final. Ahora se trata de arribar a acuerdos fundamentales respecto a las preguntas básicas que conforma toda misión, en un marco de tolerancia. La misión debe enunciarse en términos colectivos y en este marco quienes dirigen su elaboración deben ser lo suficientemente

tolerantes para convivir en medio de las diferencias.

El moderador dará la palabra a cada subgrupo para exponer e irá anotando los conceptos comunes y coloca en discusión al final todas las exposiciones de los puntos controvertidos. Para llegar a concensos es necesario insistir en las ideas fundamentales y comunes. A partir de ellas es necesario manejar las diferencias.

De ser necesario se recurre a la votación para determinar los conceptos fundamentales de la misión.

3° Durante su redacción es conveniente tener claros todos los conceptos y su sentido cabal (o, en su defecto, el sentido particular que la organización le dé a las palabras que conforman el enunciado de la misión). En este momento vale agenciarse de un buen diccionario como medio de ayuda.

4° Establecer el enunciado final de la misión y precisar el sentido de la misma para todos los miembros de la organización.

10.6.2.2 La visión o ¿cómo queremos ser?

A. Definición

Es la forma en que se visualiza en el presente la organización, su proyección al futuro. Es el horizonte hacia el cual se dirigen todas las acciones de la organización. Es la imagen futura.

Es la meta hacia a la cual quiere llegar la organización, a mediano o corto plazo en un ambiente interno y externo dinámico y cambiante. Por ello resulta ser un factor fundamental para caracterizar a los miembros de una organización.

B. Características

a. Debe ser realista, factible de lograrse, concretarse

y no dejar una estela de frustración.

b. Provee de los ideales que mueve el espíritu de los miembros de una organización.
c. Es un sueño compartido, no es producto de una postura individual o de un grupo aislado; debe ser una proyección de la organización.
d. Debe motivar a los miembros de la organización para esforzarse en una mejora continua.
e. Para el caso del Proyecto Educativo Institucional se elabora para mediano o largo plazo, pero se actualiza periódicamente.

C. Componentes del enunciado de la misión

Debe estar redacto de manera precisa, sencilla, clara y breve, con verbos con proyección futura.

Las preguntas orientadoras para identificar los componentes de una visión son las siguientes:

a. ¿A dónde queremos estar?
b. ¿A quiénes queremos llegar?
c. ¿Qué queremos ofrecer?
d. ¿Cómo vamos a entregar nuestro servicio?

D. Pasos para elaborar la visión

La visión, al igual que la misión, es un enunciado que se formula al inicio del proceso de planificación, pues orienta al análisis y la determinación de los objetivos estratégicos. De similar modo, es revisada durante el proceso de la planificación o al final de la misma. No hay planificación lineal, sino más bien circular en la elaboración.

Los pasos para su elaboración son:

1° A partir de la enunciación de la misión, la organización se plantea cuánto es posible de lograr hacia el futuro, en que se compromete cada uno para alcanzar esa meta llamada visión.

Sobres este comienzo es recomendable dar los siguientes subpasos:

– cada miembro de la organización reflexiona

hasta dónde puede llegar la institución en el futuro;
- la versión individual se discute en pequeños grupos (entre 03 a 05, según el caso) hasta llegar a un consenso.

2° Se discute cada propuesta grupal en plenario. Un moderador seleccionado anota las diferentes propuestas, tratando de identificar los factores comunes y los diferentes.

Al terminar las exposiciones pone en discusión los factores diferentes y se orienta el debate sobre la base de un sueño posible, relacionándola con la misión.

Se establece por consenso cuáles deben ser los aspectos centrales de la visión.

3° Durante su redacción es conveniente tener claros todos los conceptos y su sentido cabal (o, en su defecto, el sentido particular que la organización le dé a las palabras que conforman el enunciado de la misión). En este momento vale agenciarse de un buen diccionario como medio de ayuda.

4° Establecer el enunciado final de la visión y precisar el sentido de la misma para todos los miembros de la organización.

10.6.2.3 El ideario a través de los valores institucionales: ¿quiénes somos?

A. Definición de los valores

Es el sistema de creencias, principios y reglas que regulan la gestión de la organización y el conjunto de conductas que predominan en la institución educativa.

Los valores actúan como los grandes marcos referenciales que orienta el accionar de la organización y de los individuos particularmente (Ministerio de Educación del Perú, 2003, p. 33).

El conjunto de los valores conforman el ideario

institucional. En esta lógica el ideario son los principios orientadores de la actividad de la institución educativa (Carlos Crespo Burgos, et. al., 2013, p. 22).

B. Características de los valores

- **a.** En relación a la visión, la misión y los valores, este último es el que tienen mayor permanencia.
- **b.** No son declaraciones circunstanciales o de conveniencia, sino son creencias básicas, esenciales, que tienen una valía intrínseca.
- **c.** Deben ser coherentes con la misión y la visión, planteadas anticipadamente.
- **d.** Orientan la toma de decisiones en todos los niveles de la institución educativa.
- **e.** Es el marco de la interacción social entre los miembros de la institución educativa.
- **f.** Se convierte en referentes para que los miembros de la comunidad busquen acomodar su personalidad a ellos.
- **g.** Es el referente colectivo desde el cual apreciamos y juzgamos las conductas individuales y de la propia organización.
- **h.** Para conformar en conducta esperada pasa un tiempo hasta que los individuos los conviertan en su modo de ser espontáneamente.

C. Pasos para elaborar los valores del ideario

Los valores pueden ser palabras o una frase que reflejen las creencias de lo bueno y lo malo de una institución. Los pasos para su elaboración son:

1° Los miembros de la organización reflexionan de manera profunda y personal acerca de los valores que se requieren para realizar la misión y lograr la visión aceptada precisamente por la organización.

2° A continuación se reúnen los pequeños grupos y comparten acerca de cuáles serían

los valores que se requiera para realizar la misión y lograr la visión.

Se busca definir cada valor y caracterizarlo para estar seguros acerca de su significado correspondiente.

A continuación el grupo determina cuáles son los valores relacionados con la misión, la visión y las reales posibilidades de los miembros de la organización.

Finalmente, establece las actitudes necesarias y básicas para vivenciar el valor correspondiente.

3° Se genera una reunión plenaria para la exposición grupal. Cada grupo comunica los valores identificados, su definición y las actitudes que lo caracterizan.

Se selecciona los valores pertinentes a la visión y la misión organizacional. Se llega a un acuerdo acerca de las actitudes básicas y sus conductas esperadas para conformar el valor necesario para la organización.

4° La organización se reunirá en ciertos períodos para revisar cómo el valor se está conformando en la conducta de las personas y de organización como unidad.

D. Ejemplos elaborados de los valores del ideario institucional

a. Respeto por el ser humano. Este valor se caracteriza por:

→ Es la consideración que alguien o incluso algo tiene un valor por sí mismo y se establece como reciprocidad: respeto mutuo, reconocimiento mutuo.

→ Una de sus manifestaciones fundamentales es el respeto por la

autonomía del individuo, la cual se sustenta esencialmente en la valoración de la capacidad que tienen las personas para su autodeterminación.

→ Es la debida protección a algunos individuos contra cualquier intención de daño o abuso, dadas algunas deficiencias, disminución de su autonomía, vulnerabilidad o dependencia.

b. Justicia. Este valor se caracteriza por:

→ Es la voluntad constante de dar a cada uno lo que es suyo.

→ Es aquel sentimiento de rectitud que gobierna la conducta y hace acatar debidamente todos los derechos de los demás.

→ Es el conjunto de pautas y criterios que establecen un marco adecuado para las relaciones entre personas e instituciones, por ello autorizan, prohíben y permiten acciones específicas en la interacción de individuos e instituciones.

c. Democracia. Este valor se caracteriza por:

→ Es un sistema que permite organizar un conjunto de individuos, en el cual el poder no radica en una sola persona sino se distribuye entre todos los miembros de la organización social.

→ Es el respeto a la dignidad humana, a libertad y a los derechos de todos y cada uno de los miembros.

d. Responsabilidad. Este valor se caracteriza por:

→ Es el valor que permite reflexionar, administrar, orientar y valorar las consecuencias de los actos y de cómo afrontarlas de la manera más positiva e integral.

→ La persona responsable actúa conscientemente. Está obligado a responder por alguna cosa o alguna persona; cumple con sus obligaciones o

pone cuidado y atención en sus actividades o decisiones.

e. Tolerancia. Este valor se caracteriza por:

→ Es el respeto hacia las ideas, creencias o prácticas cuando son diferentes o contrarias a las propias y a las reglas morales.

→ Es ser respetuoso, pero también es reconocer y aceptar la individualidad y diferencias de cada ser humano.

→ Este valor permite la buena convivencia entre personas con diferente cultura, credo, raza, etcétera.

f. Los niños, las niñas y los adolescentes son el centro de nuestras actividades de enseñanza-aprendizaje. Todas las acciones se orientan a mejorar la calidad del servicio educativo que brindamos.

g. Formamos personas para que desarrollen su autonomía y aprendan a ejercer gradualmente sus libertades.

h. Buscamos crear un ambiente de interculturalidad, de solidaridad entre todos y de respeto hacia la naturaleza (Carlos Crespo Burgos, et. al., 2013, p. 22).

10.6.3 Autoevaluación institucional

10.6.3.1. Definición

La autoevaluación es un proceso reflexión metódica, basada en el análisis de los diferentes documentos de gestión, de evidencias e indicadores para emitir juicios sobre la gestión escolar realizado por los propios miembros de la institución educativa, con miras a reconocer aciertos que deben ser fortalecidos y falencias que deben ser superadas para mejorar la calidad del servicio educativo.

10.6.3.2. Importancia de la autoevaluación para la institución educativa

a. Permite reflexionar sobre cómo se está gestionando la institución en donde se vive muchas horas de la semana.

b. Guía la gestión de los actores de la comunidad educativa y les da elementos para que puedan decidir cómo mejorar la calidad de su servicio.

c. Requiere de los miembros de la institución honestidad, coherencia y responsabilidad en el manejo de la información para reconocer cómo se encuentra la institución educativa.

d. Involucra la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, con la intención de generar un espíritu de compromiso, cambio y mejora colectiva.

e. De acuerdo con los resultados de la autoevaluación, a partir de la comprensión de estos, los miembros de la institución asumen el proceso de la mejora de manera responsable.

f. Facilita la coordinación entre todos los estamentos institucionales.

g. Ayuda a comprender de manera sustancial los problemas y necesidades internas de la institución.

h. Motiva el diálogo y la participación de todos los miembros de la institución.

i. Permite tomar decisiones adecuadas respecto a los problemas y necesidades.

j. Es una fuente de perfeccionamiento de los miembros de la institución educativa.

10.6.3.3. Pasos para la autoevaluación

Paso 1. Desde la Dirección o Rectoría convocar a la comunidad educativa para el proceso de evaluación. Este proceso de evaluación se hace a partir de un haber asumido el proceso de la evaluación.

Paso 2. Conformar un Equipo de Autoevaluación (03 a 06 personas) por grupos de trabajo. Los grupos se conforman a partir de división arbitraria de la institución en las diferentes dimensiones. Estas dimensiones son:

a. Gestión administrativa. Son las prácticas recurrentes del liderazgo

ejercido por los directivos de los establecimientos educativos a través del trabajo en equipo y la elaboración y conducción del Proyecto Educativo Institucional. Se refiere también a las prácticas recurrentes gestión de recursos físicos, de recursos didácticos y de sistemas de información y comunicación; gestión de la normativa y gestión del talento humano.

b. **Gestión Pedagógica curricular.** Constituye las prácticas recurrentes en coherencia con el Proyecto Educativo Institucional. Incluye: planificación curricular institucional, refuerzo académico, tutorías de acompañamiento, ejecución del proceso de enseñanza aprendizaje y evaluación de los estudiantes y consejería estudiantil.
c. **Convivencia escolar, participación escolar y cooperación.** Son evidencias de la convivencia entre los actores de la comunidad educativa y la formación personal de los estudiantes lleva adelante la convivencia escolar los acuerdos y compromisos de los actores y la participación y cooperación de los estudiantes que les permita reflexionar sobre el entorno en el que se desenvuelven y demostrar sus saberes y desarrollar habilidades. El instrumento fundamental para esta dimensión es el código de convivencia
d. **Dimensión de Seguridad escolar.** Su eje vertebrador es el plan de reducción de riesgos de seguridad y el desarrollo de rutas y protocolos de actuación en situaciones de vulneración de derechos de niños, niñas y adolescentes.

Paso 3. Elaboración de instrumentos para una autoevaluación sistemática y fiable. Se trata de

observar las siguientes evidencias: cuantitativas del rendimiento de la institución educativa; el nivel de aprendizaje de los alumnos; sobre los procesos internos del establecimiento educativo y sobre las opiniones de los padres de familia

Los instrumentos a utilizar son los siguientes.

a. Encuesta a Padres de Familia Esta encuesta está dirigida a los padres de familia o representantes legales de los estudiantes de la institución educativa, con el objeto de recoger sus opiniones sobre distintos aspectos relacionados con la calidad de la educación.

b. Guía de observación acerca de la historia del establecimiento educativo en los últimos cinco años. Para llenar esta matriz se recurrirá a los formularios de estadística, archivados en la institución. Las variables consideradas son:

→ Matrícula ordinaria y extraordinaria. La totalidad de los inscritos en todas las secciones del establecimiento al primer mes de clase del año.

→ Matrícula excepcional. Se refiere a los estudiantes que ingresan con pases de otras instituciones durante el año lectivo.

→ Pases o transferencias de estudiantes. Se refiere a los estudiantes que se retiran con pases a otras instituciones durante el año lectivo.

→ Deserciones. Número de estudiantes que dejaron de asistir al establecimiento sin que se haya emitido el pase a otra institución.

→ Promovidos. Número de estudiantes que pasan al año inmediato superior.

→ No promovidos. Número de estudiantes que no pasan al año inmediato superior.

→ Matrícula efectiva al final. Se refiere a la suma de los estudiantes promovidos y no

promovidos que culminan el año escolar.

→ Matrícula de estudiantes con necesidades especiales asociadas a la discapacidad. Se refiere a la discapacidad intelectual, física-motriz, auditiva, visual o mental, multidiscapacidades y trastornos generales del desarrollo (autismo, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, entre otros).

→ Matrícula de estudiantes con necesidades especiales no asociadas a la discapacidad. En esta ocasión solo se refiere a las dificultades específicas del aprendizaje: dislexia, discalculia, disgrafía, trastornos por déficit de atención e hiperactividad, entre otras dificultades. Instrumento.

c. Resultados de aprendizajes de los estudiantes a través de una guía de observación.

d. Procesos internos de la institución educativa a través de una guía de observación. Este es el corazón de la autoevaluación institucional porque es la instancia de la revisión del modo de trabajo cotidiano, de sus fortalezas y de sus debilidades. Es un ejercicio dificultoso por cuanto introduce una mirada reflexiva en nuestra tarea que, al ser encarada en grupo, cuestiona uno de los principios más tradicionales de la gestión educativa clásica, como el hábito del trabajo individual. Al mismo tiempo, esto permite enriquecer las reflexiones e intercambiar puntos de vista entre todo el personal, ello abre un espacio para el fortalecimiento de la cultura institucional. El procedimiento recomendado, a partir de las experiencias exitosas de instituciones educativas que han realizado ya su autoevaluación, es que se inicie el trabajo entre pares de docentes, en

pequeños grupos o en forma individual

Paso 4. Aplicar, recoger y sistematizar la información necesaria para la autoevaluación.

Paso 5. Evaluar, analizar y valorar la realidad institucional a partir de los resultados obtenidos.

Paso 5. La Comisión redacta el documento de autoevaluación.

Paso 6. Se socializará el proceso de autoevaluación y sus resultados a todos los integrantes de la comunidad educativa, explicando el objetivo, el proceso realizado y los resultados obtenidos con la finalidad de plantearse conjuntamente planes de mejora (Ministro de Educación de Ecuador, 2013).

10.6.4. Los objetivos estratégicos: ¿hacia dónde vamos?

10.6.4.1. Definición

La palabra objetivo proviene de ob-jactum, que significa "a donde se dirigen nuestras acciones".

Un objetivo de la institución educativa es un enunciado en el cual se expresa qué se espera conseguir al término de un proceso; por ello permite dirigir las acciones a realizar y evaluar el logro o no de este.

Esta situación deseada es una imagen que se pretende para el futuro. Expresa el logro que se busca realizar por todos los miembros institucionales. Más aún, expresa los efectos que se pretende adquirir con su realización. Sin embargo, una vez conseguido en el futuro próximo o lejano se busca otro objetivo para ser alcanzado, pues el proceso del desarrollo institucional se hace, precisamente, a través de los objetivos institucionales.

10.6.4.2. Los objetivos generales y específicos

Para que los objetivos tengan un nivel

operativo hay que traducirlos en logros específicos: cuánto, cuándo y dónde se quiere lograr con la realización del proyecto, dentro de un plazo determinado y en un espacio determinado.

Esto da origen a una clasificación del objetivo en general y específico. El primero es de más amplia aspiración y por ello involucra a todos los estamentos de la organización; el segundo es una pretensión de menor alcance tanto en lo esperado como en el tiempo involucra a un solo estamento de la organización. El segundo depende del primero, contribuye al logro del objetivo general. Los objetivos generales son los propósitos centrales del proyecto; los objetivos específicos son especificaciones o pasos que se dan para alcanzar o reforzar el objetivo principal. Por esa razón, la buena formulación de los objetivos generales y de los objetivos específicos y su coherencia entre ellos es un respaldo para la elaboración de un buen proyecto, pues alrededor de estos se realiza la coherencia de las actividades planificadas.

En este marco, para la enunciación de un objetivo que forma parte de un proyecto insertado en un plan mayor, más amplio, conviene aclarar cuáles son esos propósitos últimos, pues en este contexto se comprenderá mejor cualquier objetivo.

Un objetivo en la institución educativa se convierte en un medio conductor para la realización de acciones del conjunto los colaboradores y directivos, desde Director o Rector hasta el operario o maestro. Todos ellos se ven contagiados por lograr el propósito enunciado en el objetivo en el nivel en el cual se encuentren. Esto es, un objetivo bien formulado y comprendido institucionalmente sirve como un medio orientador en la vorágine de los

cambios y en la diversidad de personas con sus propios objetivos de vida.

Un objetivo general, por ello, debe servir para que los diferentes niveles de la institución educativa construyan su propio objetivo según el grado de especialización o función correspondiente a cada quien. Así, un objetivo de la educación nacional debe servir para conformar un objetivo para la región; un objetivo de la región permitirá, a su vez, constituir un objetivo local; un objetivo local será el insumo fundamental para conformar un objetivo en una escuela específica.

Un objetivo permite la coherencia y unidad interna entre los diferentes estamentos institucionales. De allí la importancia de su precisión y claridad para todos los miembros de la organización.

10.6.4.3. Características

a. Un objetivo es una respuesta institucional a los problemas, carencias y necesidades organizacionales. Por eso surgen del diagnóstico situacional de la organización o de las aspiraciones propias de los sujetos reflejados en la misión, visión y valores institucionales.

b. Es el líder institucional el encargado de trasmitir, contagiar y motivar al conjunto de los colabores para el logro a alcanzar.

c. Un objetivo debe ser “recordado” de manera insistente para mentalizar a los colabores y coronar con éxito el propósito institucional. El líder institucional no debe suponer en ningún caso al objetivo, debe enunciarlo, precisarlo en toda oportunidad debida.

d. Un objetivo es el fin hacia donde está encaminada la actividad de una organización, el punto final de la planeación.

e. De un buen objetivo depende una adecuada planeación.

f. Los objetivos tienen jerarquías entre sí y también forman una red de resultados y eventos deseados. Si en una organización las metas no están interconectadas y no se sustentan mutuamente, la gente seguirá caminos que pueden parecer buenos para su propia función pero que pueden ser dañinos para la compañía como un todo.

g. Un objetivo debe ser coherente con el conjunto de los objetivos de la organización en todos sus estamentos y con las acciones particulares de los colaboradores en sus distintas instancias (Ayzanoa del Carpio, Gerardo, 2003, pp. 24, 25).

h. Un objetivo debe ser pertinente. Es decir, responder a la problemática o las aspiraciones institucionales. Un objetivo es una obligación que se impone una organización porque es necesaria, esencial para su existencia. Por ello, a veces es conveniente elaborar un objetivo particular por cada problema o por cada aspiración.

i. Un objetivo debe ser racionalmente alcanzable en el tiempo, en las condiciones operativas propias de la institución y debe estar en función de la estrategia que se elija.

j. Un objetivo debe ser posible de evaluar en sus resultados esperados. Esto es, debe ser medible en el tiempo previsto y en sus logros esperados según sus manifestaciones concretas.

k. Un buen objetivo debe ser explícito y concreto. Esto es, no debe ser supuesto, tácito, bajo la creencia que “todos” ya lo han entendido. Hay que asegurarse que debe ser suficientemente expresivo para una cabal aprehensión de todos los colaboradores. Asimismo, debe ser tangible en su logro esperado, perceptible a través de los sentidos; observable en una conducta o en algo concreto.

l. Un objetivo debe ser flexible. Esto es, puede ser modificado cuando surjan contingencias inesperadas sin que se pierda su sentido de direccionalidad.

m. Un objetivo que involucre a toda la institución debe surgir del conceso. Cuando las personas elaboran un objetivo de conjunto se sienten más comprometidas en su logro. Solo cuando sea conveniente los objetivos deben surgir de la unidad de mando superior. En lo posible el objetivo debe surgir de la colectividad institucional.

n. No se debe confundir los objetivos con los medios o las metas institucionales.

10.6.4.4. Pasos para elaborar un objetivo

Los pasos para su elaboración son:

1° Realizar el diagnóstico interno y externo de la institución.

2° Priorizar los problemas y necesidades institucionales para afrontarlos sistemáticamente de manera que marchemos desde las situaciones más apremiantes e influyentes a las de menor influjo en el bienestar de la institución.

3° Priorizadas las necesidades y problemas a resolver, se reflexiona en la misión, visión y valores para conformar el objetivo institucional. Es decir, se trata de encontrar coherencia interna entre las necesidades, el ser y el deber ser de la institución. Un objetivo no solo es respuesta a las necesidades y problemas, sino también es un medio para alcanzar el desarrollo de los miembros de la institución.

4° Redactar los objetivos. Todo objetivo debe contener los siguientes componentes en su redacción: a) el propósito; b) el sujeto; c) la estrategia.

a) El propósito expresa hacia donde esperamos llegar institucionalmente en un futuro próximo o lejano; comunica en su esencia qué queremos alcanzar. Este qué se comunica a través de un verbo en infinitivo. Buscar el verbo adecuado para trasmitir a todos los

miembros de la institución nuestra mira requiere un ejercicio de análisis de la palabra apropiada y una comunicación clara del significado de la misma para estar seguro de una interpretación compartida por todos.

b) El sujeto es el beneficiario del objetivo; es la persona a quien dirigimos nuestro mejor esfuerzo institucional para favorecerle la satisfacción de una necesidad.

c) La estrategia es la expresión del cómo y cuándo para lograr el objetivo. Es decir, precisa el tiempo en el cual la organización verá coronada el logro esperado y el proceso organizacional para acomodar los recursos y actividades para alcanzar el propósito.

5° Ordenar los objetivos de manera jerárquica de acuerdo a las prioridades enunciadas después del diagnóstico. Es decir, el objetivo primero debe contener la necesidad o problema más urgente por resolver y así sucesivamente.

10.6.5. El plan de mejoras

10.6.5.1. Definición

Es un instrumento de gestión para elaborar y organizar las respuestas de cambio ante las debilidades y potencialidades encontradas en la institución educativa después de la autoevaluación institucional.

Esto es, luego de un proceso de autoevaluación, en el cual la institución educativa reconoce sus fortalezas y debilidades, esta aprende de sí misma (y también de la experiencia de otras estudiadas) y planifica los proceso de cambio y mejora, teniendo en cuenta las variaciones en el entorno sociocultural (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2015, p. 03).

10.6.5.2. Características del Plan de Mejora

a. Sigue una estrategia fundamental de consenso, lograda a través del debate y el compromiso de los miembros de la institución educativa.
b. Las actividades de mejora deben ser coherentes con las necesidades y problemas identificados en la autoevaluación y con los objetivos del PEI.
c. Las actividades de gestión deben ser factibles de alcanzar para ganar la confianza y la autoestima de los miembros de la institución.
d. Las acciones deben ser realizadas en un marco de flexibilidad, posibles de ser modificadas por imprevistos, sin perder de vista el objetivo fundamental (Ministerio de Administración Pública, 2014, p. 05).

10.6.5.3. Objetivos del Plan de Mejora

a. Identificar las causas que generan los problemas y necesidades institucionales.
b. Elaborar las actividades de mejora a partir de necesidades y problemas.
c. Evaluar la factibilidad de las actividades elaboradas.
d. Determinar prioridades en las actividades a realizar, lo cual depende de los objetivos estratégicos del PEI.
e. Planificar sistemáticamente el conjunto de acciones de mejora.
f. Motivar a la comunidad educativa para mejorar la calidad del servicio educativo (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2015, p. 04).

10.6.5.4. Preguntas para orientar el proceso de elaboración del Plan de Mejoras.

a. ¿Qué necesidades y problemas se deben superar?
b. ¿Quiénes, cuándo y dónde deben ser involucrados para superar las dificultades?
c. ¿Cómo se van a ejecutará las acciones de mejora?
d. ¿Qué actividades se realizarán?

e. ¿Qué recursos materiales, financieros, talento humano, y medios tecnológicos se requerirán? (Ministerio de Administración Pública, 2014, p. 07).

10.6.5.5. Pasos y componentes del plan de mejora

En este acápite se trabaja desde la perspectiva de la institución el ordenamiento de las acciones de mejora que permiten la perfección constante de los procesos en busca de asegurar la calidad educativa.

Paso 1.Conformar el Comité de Mejora

Se nombra al Comité de Mejora (a un máximo de 06 personas) para elaborar, desa¬rrollar y dar seguimiento al Plan de Mejora. Debe integra¬do por personal directivo y expertos en las áreas o procesos que requieren ser mejora¬dos, de entre ellos se nombra a un Coordinador, que será el líder de todo el proceso, quien procurará los recursos que sean necesarios, los asignará y realizará las gestiones pertinentes para superar los obstáculos que se vayan presentando.

Paso 2.Identificar y priorizar las necesidades y los problemas

A partir de la autoevaluación, se seleccionan y jerarquizan aquellas necesidades y problemas considerados prioritarios o que puedan ser abordadas en un plazo no mayor de dos años, considerando su importancia en relación a la misión, visión y objetivos estratégicos institucionales (Ministerio de Administración Pública, 2014, p. 08).

En particular, el objetivo principal del Plan de Mejora es alcanzar un alto nivel de calidad en cuanto a los aprendizajes de los estudiantes.

Paso 3.Definir las causas de las necesidades y los problemas y establecemos metas

Una vez que se han identificado y priorizado los

problemas y necesidades, es necesario establecer sus causas.

Para este propósito se utilizan de herramientas y técnicas, entre las más conocidas son:

a. Análisis FODA. Es una herramienta para el análisis sistemático de las fortalezas (F) y debilidades (D) in-ternas; así como de las amenazas (A) y oportunidades (O) del entorno, en relación a las necesidades y problemas del servicio educativo.

Figura Nº 31. FODA, herramienta para evaluar la situación actual de la IE
Fuente. Los autores

b. El Diagrama Causa-Efecto o Espina de Pescado. Es una repre¬sentación gráfica que muestra la relación cualitativa e hipotética de los diversos factores (causas) que pueden ocasionar un efecto o fenómeno determinado (resultado específico). Una especie de espina central que representa el problema a analizar. Centra la atención de todos los componentes del grupo en el problema.

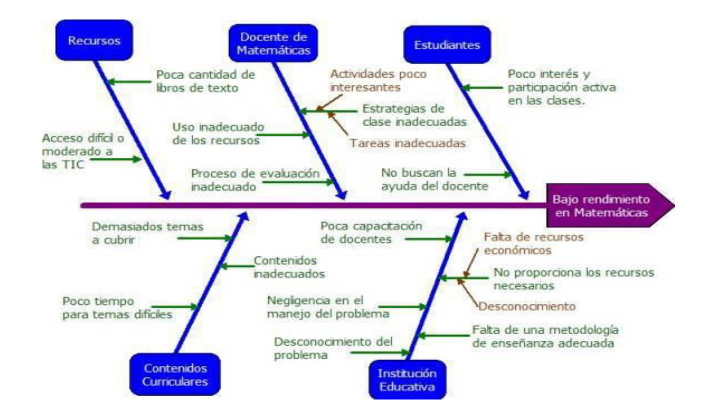


Figura Nº 32. Diagrama de Causa – Efecto del bajo rendimiento en Matemáticas

Fuente.
http://controlesestadisticosdeprocesos.blogspot.com/2014/10/diagrama-causa-efecto.html

c. El Árbol del Problema o Diagrama del Árbol. Las raíces son las causas, el tronco es el problema y las ramas son los efectos que ocasionaría la persistencia del proble¬ma. Tanto en las raíces como en las ramas, pueden diferenciarse varios niveles de desagregación.

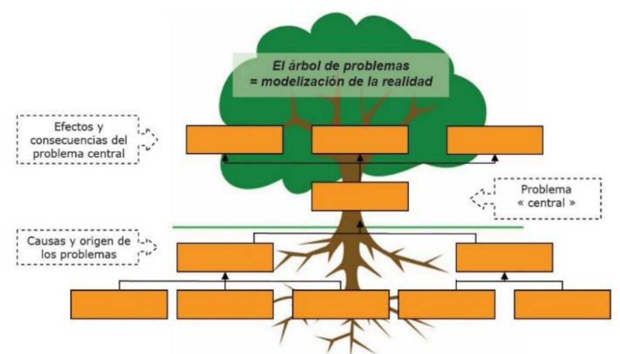


Figura Nº 33. Diagrama del Árbol de Problemas

Fuente.
http://www.ms.gba.gov.ar/sitios/atencionalacomunidad/arbol-problemas/

Es fundamental tener cuidado en no confundir los efectos con la causa. De allí la necesidad de utilizar las herramientas como as ayudas más certeras para superar la ilusión subjetiva de confundir ambos factores.

Luego de determinar las causas podemos generar ya las mejores estrategias para superar las necesidades y problemas. Entonces toca definir las metas, desde las siguientes preguntas: ¿a dónde queremos llegar?, ¿a qué niveles?, ¿en qué aspectos? De esta forma, las soluciones que imaginamos para cada necesidad o problema se transforman en cambios, mejoras y resultados.

Paso 4. Establecer los objetivos

Una vez identificadas las causas de las necesidades y de los problemas, se debe to¬mar la decisión por cuál ámbito empezar a mejorar. Sobre la base de esta decisión se tienen que formular los objetivos y fijar el período de tiempo para su consecución.

La redacción de los objetivos debe guiarse por los siguientes considerandos:

a. Expresar de manera precisa y clara el resultado a alcanzar.
b. Ser factibles de lograr.
c. Ser coherentes con la necesidad o problema a resolver.

Paso 5. Establecer acciones concretas, recursos y tiempo

¿Cuáles serán las acciones, los recursos y los tiempos de cambio? En este punto, ya se visualizan las soluciones para cada problema priorizado, tomando en cuenta los cambios, las mejoras y los resultados que busca lograr. Formuladas claramente las metas, es mucho más fácil pensar en lo que se tiene que hacer para alcanzarlas.

Las siguientes preguntas guiarán para

concretar las acciones con sus respectivos recursos, tiempos y responsables:

→ ¿Cuáles son las acciones y sus tareas?
→ ¿Qué recursos disponen y cuáles hacen falta?
→ ¿Qué alianzas pueden establecer para conseguir apoyos y recursos?

En relación con el tiempo, las preguntas serían:

→ ¿En cuánto tiempo se realizarán las acciones para alcanzar las metas previstas?
→ ¿Cuántas horas se utilizarán en el aula y fuera de ella?
→ ¿Cuándo iniciarán y cuándo finalizarán las acciones?

Recomendaciones:

→ Podemos plantear varias acciones en función de cada una de las metas formuladas.
→ Las acciones establecidas para superar los problemas priorizados podrán contemplar un año lectivo o más. En el caso de que el tiempo sea de dos o más años, tendremos que formular submetas.

Paso 6. Establecer el compromiso de los responsables

Para cumplir las acciones con eficiencia, es fundamental definir claramente quién es el responsable principal y quiénes son los participantes que tendrán a cargo las distintas tareas.

Para ese efecto, respondemos a estas preguntas:

→ ¿Quiénes toman la iniciativa, deciden y rinden cuentas?
→ ¿Quiénes participan y cuáles son sus

responsabilidades?

Cada miembro del grupo debe hacer un compromiso personal, por escrito, explicitando:

→ ¿Qué se compromete a hacer y cómo lo hará?
→ ¿Qué resultados obtendrá en el plazo establecido?
→ ¿Cómo se observarán externamente estos resultados?

Paso 7. Realizar un seguimiento para ajustar acciones

¿Avanzamos en las metas esperadas? ¿Qué corresponde ajustar?

Para asegurar que se está desarrollando correctamente el proceso, avanzando en la dirección y en la manera en que se ha planificado y se cumple con las acciones emprendidas, debemos hacer un seguimiento permanente. Esto servirá para ajustar las acciones y renovar el compromiso.

Algunas preguntas que podrían orientar para organizar el seguimiento son:

→ ¿Avanzamos hacia lo deseado? • ¿Qué debemos ajustar?
→ ¿Cómo se visualizará el avance del plan?
→ ¿Con qué indicadores de seguimiento contamos?
→ ¿Tenemos algún instrumento que ayude a medir los avances (por ejemplo: cuestionarios, evaluaciones de estudiantes, entrevistas, observaciones, informes)?

Paso 8. Evaluar resultados con evidencias

¿Logramos resolver el problema? ¿Qué cambios constatamos? ¿Estamos satisfechos?

Los resultados son las situaciones que se pueden observar o evidenciar en relación al cambio de los aprendizajes y de las prácticas institucionales de los docentes y directivos, gracias a las acciones que la institución realizó con el fin de lograr las metas propuestas y afrontar los problemas priorizados.

La reflexión y formulación de los resultados se pueden realizar con la ayuda de las siguientes preguntas:

→ ¿Logramos resolver el problema?
→ ¿Qué cambios constatamos?
→ ¿Estamos inmersos en el cambio de los problemas? Por tanto, ¿estamos llevando bien el proceso?
→ ¿Qué cambios en los aprendizajes de los estudiantes, las prácticas de los docentes y directivos, así como de los padres y madres de familia evidenciamos? ¿Estamos satisfechos?
→ ¿Cómo sabremos si hemos alcanzado los beneficios esperados?
→ ¿Hemos logrado nuestra meta en los tiempos previstos, con los actores/beneficiarios, mediante las acciones planificadas?
→ ¿Cuál será el mecanismo para medir los resultados?

¿Con qué instrumentos se van a medir? Para medir los resultados, es importante que escojamos el instrumento adecuado que ayude a obtener una mejor visualización; por ejemplo, si se desea evaluar el nivel alcanzado en las destrezas de comprensión de textos escritos, lo adecuado sería aplicar un cuestionario con ítems de opción múltiple o de producción de respuesta abierta.

No es suficiente evaluar si cumplimos o no con las acciones previstas, sino que necesitamos aprender a identificar las «señales» o «evidencias» que demuestren la presencia de un cambio significativo en los aprendizajes de los educandos, en las actitudes de los docentes y los directores, y en las prácticas dentro del aula (Crespo Burgos, Carlos, et. al., 2013, pp. 32 – 39; Ministerio de Administración Pública, 2014, p. 09 – 13).

10.6.6. El proceso de revisión y actualización del Proyecto Educativo Institucional

10.6.6.1. La necesidad de la institucionalidad para el cambio del Proyecto Educativo Institucional

Como toda herramienta de gestión, el PEI debe variar como cambia la realidad natural, individual, social, cultural, política o económica. Y precisamente esa es la naturaleza de esta herramienta.

Pero, para genera los cambios necesarios en este documento, debe hacerse institucionalmente. Y esto requiere la participación de los miembros de la institución educativa, de forma organizada. Solo así se permite legitimar, validar el proceso de modificación del Proyecto Educativo Institucional.

10.6.6.2. Los tipos del cambio del Proyecto Educativo Institucional

a. **Ajustes al PEI.** En el caso de proyectos educativos que requieran cambios menores al texto, tales como precisiones en la formulación de la Visión, la Misión, los enfoque educativos del Proyecto, fundamentación legal, ajustes a la redacción general del documento, entre otros.

b. **Actualización del PEI.** En el caso que

requieran mayores transformaciones en sus contenidos que ameriten desarrollar procesos de análisis, consulta y definiciones más amplias con la comunidad educativa.

c. Reformulación del PEI. En el caso que se determine que el proyecto está obsoleto frente a las nuevas realidades del establecimiento educacional, del contexto sociocultural, de las indicaciones de la legislación vigente (de modo que den cumplimiento a las normativas actuales) y de las orientaciones emanadas del proceso de gestión del Ministerio de Educación.

10.6.6.3. Preguntas orientadoras para el cambio del Proyecto Educativo Institucional

a. ¿Los principios declarados en el PEI se condicen con la cultura escolar que se manifiesta cotidianamente?
b. ¿El tipo de educación que declaran en su PEI tienen relación con las prácticas curriculares-pedagógicas del quehacer escolar?
c. ¿De qué manera el PEI da cuenta de las necesidades educativas de los estudiantes y familias que conforman la comunidad escolar?
d. ¿El PEI da cuenta de la diversidad cultural, económica y social de los miembros de su comunidad y garantiza el resguardo y ejercicio de sus derechos?
e. ¿De qué manera el PEI orienta hacia la consecución de una institución educativa inclusiva?
f. ¿Existe algún elemento que requiere ser incorporado al PEI?
g. ¿Qué elementos del PEI requieren ser ajustados/modificados?
h. ¿Qué actores de la comunidad educativa están llamados a participar en las modificaciones al PEI? (División de Educación General. Ministerio de Educación

de la República de Chile, 2015, p. 15).

10.6.6.4. Pasos sugeridos para el cambio del Proyecto Educativo Institucional

a. La Comisión del PEI busca responder las preguntas previas. A partir de sus repuestas evalúa la necesidad de convocar a una asamblea para plantear los cambios en el PEI.

b. Presentar un primer esbozo de la propuesta de cambio del PEI.

c. Formar comisiones de trabajo de acuerdo con las modificaciones que se realizarán al PE. Resguardar que en cada comisión exista representación de todos los actores de la comunidad escolar. Se recomienda que una de las comisiones tenga la tarea de redactar el documento.

d. Definir una programación de trabajo, explicitando tareas, tiempos y responsables, como también los espacios de trabajo conjunto y la socialización de la propuesta a la comunidad educativa.

e. Recibir los trabajos de las comisiones, sistematizar la información.

f. Convocar a una asamblea institucional para proponer los cambios sugeridos en las comisiones.

g. Sistematizar y escribir los cambios discutidos y definidos en la asamblea.

h. Socializar el documento final para terminar aprobando el documento final.

i. A partir de los cambios en el PEI se debe gestionar los cambios en las otras herramientas de gestión institucional.

11. Proyecto Curricular Institucional

11.1. Definición

Son el conjunto de decisiones pedagógicas y didácticas acerca de qué enseñar, cómo enseñar, cuándo enseñar y qué, cómo y cuándo evaluar en una determinada institución educativa. Estas respuestas son dadas de manera colectiva por el magisterio

institucional, lo cual genera compromiso y mayor coherencia al proceso formativo humano planteado en el Modelo Educativo Institucional.

11.2. Características

11.2.1 Se construye de manera colectiva por la comunidad educativa.

11.2.2 Es una herramienta de gestión en revisión permanente.

11.2.3 Es un medio de comunicación entre los padres de familia, los maestros, los gestores educativos y los estudiantes.

11.2.4 Es una herramienta centrada en el desarrollo del proceso formativo.

11.2.5 Atiende a la diversidad de personas.

11.3. Objetivos del Proyecto Curricular Institucional

Proyecto Curricular es una herramienta de gestión con un triple propósito:

11.3.1. Mejorar el proceso formativo de manera continua.

Se trata de pensar de manera persistente en los perfiles del estudiante, en las necesidades y problemas de la institución educativa y en los cambios teóricos en las diferentes ciencias tributarias de la Pedagogía, siempre bajo el norte de la pertinencia y la calidad en el servicio.

11.3.2. Gestionar el desarrollo permanente del equipo docente institucional

Esta herramienta permite gestionar la integración interpersonal y el desarrollo profesional del equipo docente en los aspectos pedagógicos, didácticos y en su desarrollo integral como personas; de reflexionar e innovar permanentemente los procesos de enseñanza – aprendizaje en el aula. El Proyecto Curricular no es solo un documento, sino una herramienta de gestión para el desarrollo permanente de las personas y de la institución en general (Traverso, Carmen y Castro Paredes, Luis, 1998, p. 09).

11.3.3. Garantizar la coherencia de la práctica educativa dentro de la institución

Este instrumento permite la organización de las

experiencias curriculares en una secuencia lógica de los contenidos y de procesos entre todas las asignaturas, de tal manera que haya una adecuada armonía entre ellas (Traverso, Carmen y Castro Paredes, Luis, 1998, p. 08).

11.3.4. Relaciones entre el Proyecto Educativo Institucional y el Proyecto Curricular Institucional

11.3.4.1. En el orden de su elaboración primero es el Proyecto Educativo Institucional, luego surge Proyecto Curricular Institucional.

11.3.4.2. El PEI permite identificar las potencialidades o debilidades de la institución educativa y de la localidad; la estrategia de gestión para solucionar los problemas internos y de los de la localidad en donde se halla el centro; la misión, visión y valores del colectivo de trabajadores de la institución; la administración adecuada de los recursos institucionales; los tiempos para el cumplimiento de funciones; la necesidad para la creación de proyectos de mejoramiento.

11.3.4.3. El PEI es la forma organizada y dinámica de cómo la comunidad educativa se examina a sí misma para definir objetivos, organizar procesos de enseñanza y responder por sus resultados. En suma, esta herramienta crea las condiciones administrativas y de gestión para hacer posible las mejoras y los cambios pedagógicos y didácticos.

11.3.4.4. El Proyecto Curricular Institucional permite gestionar los procesos formativos; identificar las necesidades para la creación de los proyectos de innovación; asimilar sistemáticamente el desarrollo de las ciencias adjuntas a la Pedagogía; reflexionar acerca de los procesos formativos desde el equipo docente; generar una idea común de cómo se debe formar al estudiante de una determinada comunidad. Sin estas condiciones fundamentales para realizar la

función fundamental de formar al ser humano, la institución educativa pierde su condición. Asimismo, sin una clara necesidad sentida por los actores escolares en torno a la falta de vigencia de su propuesta pedagógica y didáctica, es imposible generar los cambios organizacionales que la faciliten (Traverso, Carmen y Castro Paredes, Luis, 1998, p. 01).

11.4. Niveles de concreción curricular

11.4.1. Primer nivel. Corresponde a la planificación macrocurricular. En este nivel se determina el perfil, los objetivos, las destrezas con criterios de desempeño, los criterios e indicadores de evaluación obligatorios a nivel nacional. Constituyen las políticas generadas por la Autoridad Educativa Nacional, las cuales están plasmadas en el Currículo Nacional Obligatorio.

11.4.2. Segundo nivel. Corresponde a la planificación mesocurricular y comprende dos diseños específicos: el Modelo Educativo institucional, el Proyecto Curricular Institucional (PCI) y la Planificación Curricular Anual (PCA). Estos documentos son elaborados de manera conjunta por las autoridades y docentes de las instituciones educativas y responden a las especificidades y al contexto institucional, así como a la pertinencia cultural propia de los pueblos y nacionalidades indígenas.

11.4.3. Tercer nivel. Corresponde a la planificación microcurricular. Es elaborada por los docentes para el desarrollo de los aprendizajes a nivel de aula y responden a las necesidades e intereses de los estudiantes de cada grado o curso (Ministerio de Educación de Ecuador, 2016, pp. 07).

11.5. Preguntas de orientación para elaborar el Proyecto Curricular Institucional

11.5.1. Diseñar la identidad curricular

a. ¿Por qué enseñamos...?

b. ¿Qué valores guían nuestra práctica

educativa?

c. ¿Cómo concebimos el enseñar y el aprender?
d. ¿Qué perfil de persona proponemos?
e. ¿Qué consecuencias se derivan sobre la práctica educativa?
f. ¿Qué perfil docente proponemos?
g. ¿Qué rasgos distinguen nuestra cultura institucional?

11.5.2. La imagen objetivo curricular o visión curricular

a. ¿Para qué enseñamos?
b. ¿Qué queremos enseñar?
c. ¿Cómo queremos enseñar?
d. ¿Qué amenazas tenemos respecto a la imagen del objetivo curricular?
e. ¿Cómo queremos que sea la comunidad donde se encuentra la institución educativa?

11.5.3. El diagnóstico curricular

a. ¿Qué estamos enseñando?
b. ¿Qué aprenden nuestros alumnos?
c. ¿Qué problemas pedagógicos tenemos?
d. ¿Qué recursos pedagógicos tenemos?
e. ¿Cuáles son nuestras fortalezas y nuestras debilidades curriculares?
f. ¿Cuáles son las amenazas y las oportunidades a nuestro proyecto curricular?

11.5.4. ¿Qué enseñar?

En base a esta pregunta se determinan los aprendizajes deseables en: los contenidos, experiencias formativas en cada una de las asignaturas y con qué finalidad, las habilidades, destrezas, técnicas, procedimientos, metodologías, actitudes y competencias. También se determina los procesos cognitivos para pensar en una disciplina y la metodología para la creación del conocimiento en esa disciplina.

Para la selección del contenido de la enseñanza

recomendamos:

a. Privilegiar la enseñanza de las operaciones mentales y los métodos inferenciales para pensar.
b. Enseñar competencias para aprender de manera autónoma. Por ejemplo, uso de diccionarios, elaboración de índices, manejo de bases de datos.
c. Los contenidos deben conciliar dos variables: transmisibilidad y exigibilidad. La enseñanza debe ser más o menos posible en dicho nivel. Evitar la transmisión prematura y utilizar todos los recursos necesarios (básicamente tiempo y medios pedagógicos) para garantizar una transmisión y asimilación efectiva de saberes de cierto grado de dificultad cuya adquisición se juzga imprescindible.
d. Incluir contenidos obligatorios, por ser esenciales, en cada asignatura. Otros contenidos quedan a libre elecciones de los maestros, de acuerdo con su enfoque, sus intereses y conocimientos. Asimismo, permitir contenidos de interés para los estudiantes.
e. Definir estrategias de atención a la diversidad, que atiendan la heterogeneidad de los alumnos.
f. La organización de los tiempos, los espacios institucionales y los criterios de agrupamiento de los alumnos.
g. Definir criterios para la selección y organización de contenidos y estrategias de enseñanza.
h. Seleccionar algunos recursos y materiales de enseñanza.

11.5.5. La estrategia curricular y la metodología para la enseñanza –aprendizaje. ¿Cómo enseñar?

a. ¿Qué problemas curriculares priorizamos?
b. ¿Qué estrategias pedagógicas seleccionamos?
c. ¿Qué y cuándo y cómo enseñamos?
d. ¿Cómo debe ser el diseño y desarrollo de las áreas y espacios curriculares en cada nivel?
e. ¿Qué expectativas de logro y contenidos por nivel, ciclo, año tenemos?
f. ¿Cómo se debe trabajar en estructuras de equipo?

g. ¿Cómo mejorar los procesos de diagnóstico y recuperación de los alumnos?
h. ¿En qué se deben actualizara los docentes en didácticas especiales?
i. ¿Cómo incorporar a los padres en actividades, de seguimiento y apoyo escolar?

Se trata de preguntarse de manera puntual al modo cómo se genera el aprendizaje, a sus condiciones y los recursos. Asimismo, se considera el las peculiaridades de los estudiantes y a los perfiles deseables.

También se trata de incorporar a las TIC y las nuevas formas de promoción de la enseñanza – aprendizaje a partir de la Neuroeducación y el uso adecuado de los nuevos medios de comunicación audiovisuales.

11.5.6. ¿Cuándo enseñar?

Considera una reflexión a la sistematicidad del contenido según niveles de desarrollo de los estudiantes y la coherencia lógica. Exige una mirada trasversal al proceso de enseñanza – aprendizaje, a la organización temporal de los contenidos.

11.5.7. ¿Cómo y cuándo evaluar?

a. ¿Por qué, qué, cuándo y cómo evaluamos los procesos de enseñanza aprendizaje?
b. ¿Cómo debe ser la evaluación formativa y su potencial transformativo?
c. ¿Cómo será la evaluación como investigación de la pertinencia de la propuesta pedagógico curricular en la práctica del aula? (Traverso, Carmen y Castro Paredes, Luis, 1998, pp. 34 – 40).

La evaluación como sistema permite revelar información sobre los procesos y resultados de aprendizaje a partir de criterios, con la finalidad de elaborar juicios de valor sobre el desempeño y tomar decisiones correspondientes (Ministerio de

Educación de Argentina, 2014, pp. 14 – 16).

11.6. Componentes del Proyecto Curricular Institucional

11.6.1. Paradigma pedagógico. Es el eje fundamental del PEI; por tanto, debe concordante con el ideario de la institución educativa. Expresa la visión epistemológica respecto a: los contenidos, capacidades, competencias, metodología, evaluación, roles, recursos.

11.6.2. Objetivos. Son los enunciados que expresan aquello que se espera alcanzar con el PCI. Estos objetivos están en función de los fines de la educación y de las necesidades y problemas de la institución educativa.

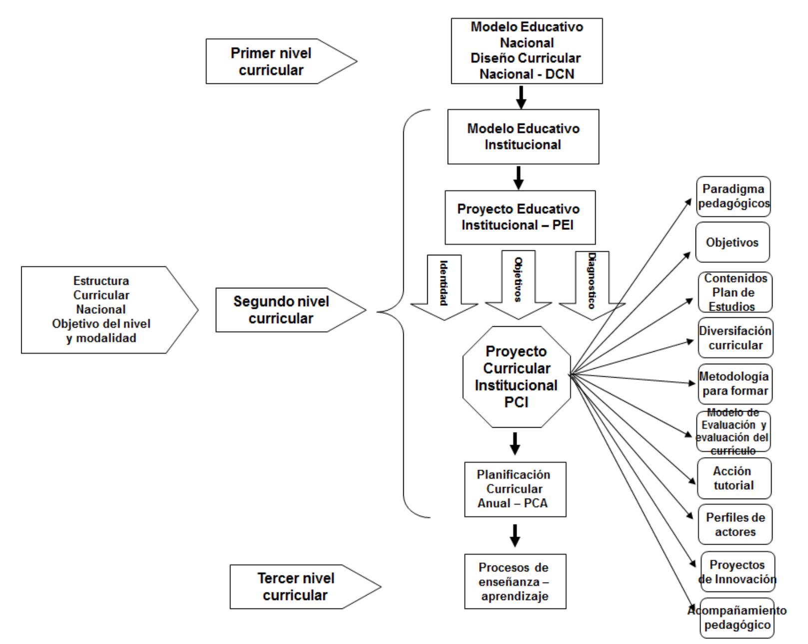


Figura Nº 34. Ubicación del Proyecto Curricular Institucional en el contexto de la gestión educativa y sus principales componentes

Fuente. Los autores

11.6.3. Contenidos de aprendizaje. Son los saberes teóricos de las diversas disciplinas científicas, de las humanidades y las artes. Estos se corresponde con las asignaturas y talleres de los niveles y subniveles educativos. Los contenidos de aprendizaje por años se expresan en el Proyecto Curricular Anual. Cada institución educativa debe seleccionar, adaptar, incluir, organizar y secuenciar estos saberes básicos.

Estos contenidos son dependientes de los fines de la educación, del nivel de madurez y desarrollo evolutivo del estudiante (cognitivo, afectivo, emocional, de las relaciones interpersonales y sociales), del logro de la "felicidad personal", de la capacidad de las personas para construir y desarrollar su proyecto de vida personal y profesional y de la posibilidad de acceder a los procesos formativos y educativos posteriores con garantías de éxito a lo largo de la vida.

11.6.4. Diversificación curricular. Son lineamientos para adaptar y delimitar la estructura, temporalidad, seguimiento y evaluación de los documentos de planificación que la institución utilizará en la práctica pedagógica por cada asignatura o taller.

11.6.5. Metodología. Son los procedimientos para desarrollar la enseñanza – aprendizaje de los docentes con los estudiantes, estos dependen de cada asignatura, de la diversidad de los estudiantes y del paradigma pedagógico asumido.

11.6.6. Modelo de evaluación y evaluación del currículo. Son lineamientos de evaluación y promoción acordes al paradigma pedagógico de la institución en articulación con la normativa vigente. Se describen las políticas institucionales y estrategias de evaluación al estudiante y a la implementación del currículo.

11.6.7. Acción tutorial. Son estrategias de orientación educativa, inherente al currículo institucional,

direccionadas al acompañamiento académico, pedagógico y socio-afectivo de la diversidad de estudiantes dentro de un marco formativo y preventivo, que incluya planes de acogida del alumnado, atención a la diversidad y no discriminación.

11.6.8. Perfiles del Director o Rector, del profesor y del estudiante. Los individuos que participen en el desarrollo del proceso formativo en una determinada institución educativa deben tener determinadas características para alcanzar los objetivos previstos y esperados, en función de los fines de la educación asumidos por la IE. Los perfiles de ingreso permiten seleccionar a los gestores, a los maestros necesarios para la IE y al tipo de estudiante. Si algunos de los miembros no tiene estos perfiles de inicio, se deberá gestionar procesos para ayudar a alcanzarlos.

11.6.9. Proyectos de Innovación Educativa. Son estrategias pedagógicas que contribuyen a mejorar los aprendizajes. Se plantean en función de los intereses de los estudiantes para evidenciar los conocimientos y destrezas obtenidos a lo largo del año lectivo. Fomentan valores de colaboración, emprendimiento y creatividad.

11.6.10. Acompañamiento pedagógico. Son estrategias para la mejora continua de la práctica pedagógica. Permiten generar espacios de diálogo y reflexión con el propósito de fortalecer el desempeño profesional directivo y docente con la finalidad de mejorar la calidad de la educación en la institución educativa. Se debe poner en práctica estrategias de inter aprendizaje, círculos de estudio, clases demostrativas y procesos de auto, hetero y co-evaluación y los planes de formación continua del profesorado (Ministerio de Educación de Ecuador, 2016, pp. 07 – 10).

11.7. El proceso para elaborar el Proyecto Curricular Institucional

A continuación describimos los pasos para elaborar el PCI. Estos momentos son solo recomendaciones. Estas deben adecuarse a las características de cada institución.

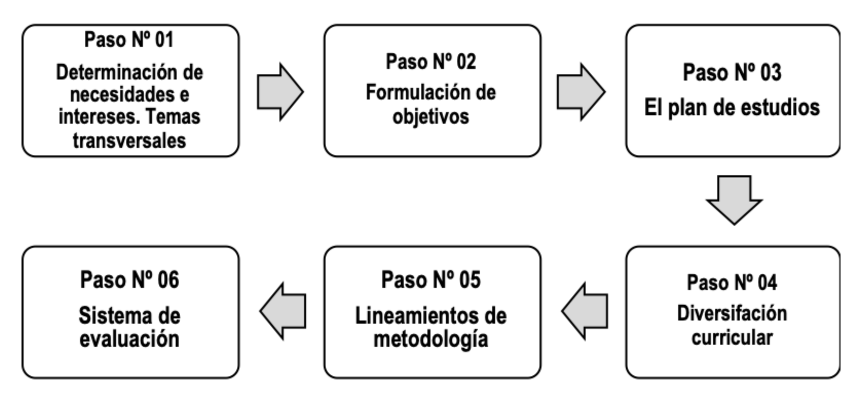


Figura Nº 35. Proceso para elaborar el Proyecto Curricular Institucional
Fuente. Los autores

Paso Nº 01
Tabla Nº 5. Determinación de las necesidades e intereses, temas transversales y actitudes

Insumos	Acciones a realizar	Producto esperado
❑ Fines, paradigma pedagógico, visión, misión y valores en el Modelo EducativoIntitucional y PEI. ❑ Diagnóstico y priorización de	❑ Actualizar los fines de la educación y el paradigma pedagógico al cual la IE se ha adscrito para servir de guía en la determinación de las necesidades, los temas transversales y las actitudes. ❑ Análisis del Diseño Currículo Nacional: en este paso se examina el perfil, los objetivos, los contenidos y su secuenciación, la metodología y la evaluación propuestos en el DCN, con el fin de determinar los aprendizajes básicos contextualizados a la institución educativa. ❑ Recuperar la misión, visión y valores del PEI para enfocar el análisis de la problemática pedagógica. ❑ Transcribir y analizar la problemática pedagógica priorizada en el PEI y las características de los estudiantes de la I.E. Se procura profundizar en los problemas que	❑ Necesidades educativas e intereses de aprendizaje de los alumnos. ❑ Temas transversales de la IE. ❑ Valores caracterizados en actitudes para la IE

los problemas pedagógico elaborado en el PEI. ❑ Diseño Currricular Nacional – DCN.	requieran inmediata solución y las que están determinando la aparición de otros problemas en los siguientes factores: problemas pedagógicos detectados; factores internos y externos que influyen en la situación problemática; determinación de las necesidades de aprendizaje que deberán ser consideradas al momento de adaptar y plantear el plan de estudios y la carga horaria. ❑ Analizar los problemas priorizados, determinar sus causas y plantar soluciones según las necesidades e intereses esencialmente educativos. ❑ Algunas de las soluciones planteadas serán gestionadas con proyectos de innovación, según como corresponda. Esto es prioritario para enfrentar sistemáticamente los problemas en el plano pedagógico y lograr los cambios esperados. No se debe caer en la ilusión que solo desde el aula se confrontarán exitosamente estos problemas. ❑ Al tomar en cuenta las alternativas de solución de orden pedagógico, ahora corresponde redactar los enunciados de los temas transversales para orientar la solución de los problemas. ❑ Recuperar los valores y principios del PEI y relacionarlos sistemáticamente con los temas transversales ya elaborados. ❑ Transcribir en un cuadro los valores y principios del PEI para especificar las actitudes que deben desarrollarse en cada uno de ellos en las asignaturas y talleres.	

Fuente. Los autores

Tabla para priorizar la problemática educativa

Tabla Nº 5.1. Priorizar la problemática educativa

Problemas	Causas	Soluciones	Necesidades e intereses

Fuente: Los autores

Cuadro para escribir los temas transversales

Tabla Nº 5.2. Temas transversales

Necesidades e intereses	Temas transversales

Fuente: Los autores

Tabla. Nº 5.3 Determinar las actitudes

Temas transversales	Valores	Actitudes

Fuente. Los autores

Paso Nº 02

Tabla Nº 6. Formulación de los objetivos del PCI

Insumos	Acciones a realizar	Producto esperado
❑ Necesidades educativas e intereses de aprendizaje. ❑ Objetivos de la Ley General de Educación. ❑ Objetivos del DCN.	❑ Analizar en un cuadro comparativo los objetivos de: la Ley General de Educación, los logros de aprendizaje del DCN. ❑ Recuperar las necesidades educativas e intereses de aprendizaje elaborados en el paso anterior para preguntarnos por cada uno de ellos: ¿qué queremos lograr al término de la aplicación del PCI en los problemas X, Y, Z? No olvidemos que estos objetivos son de mediano plano, pero pueden ser modificados según las necesidades sociales e institucionales vayan cambiando. ❑ Responder: ¿qué pasos fundamentales daremos para lograr nuestros propósitos? Esta respuesta será fundamental para ver la factibilidad o no de los objetivos propuestos, además de darnos un marco de estrategias que seguiremos para lograr los objetivos. ❑ Escribir de manera clara, precisa y sintética los grandes propósitos que se han fijado. Iniciar las oraciones con un verbo en infinitivo para precisar con especificad a dónde vamos. Los objetivos deben ser discutidos en su preciso significado por todos los miembros de la institución educativa, pues de la claridad en la conciencia individual se contribuirá positivamente en la solución de la problemática educativa institucional. ❑ Relacionar los objetivos del PCI con la misión, visión y valores del PEI para ver sus sistematicidad. De ser necesario reformulamos estos en términos de los objetivos del PEI. ❑ De acuerdo a los objetivos dar nombre a nuestro PCI. Esto se hace con la finalidad de visualizar a través del lenguaje qué se quiere en esencia en la institución.	❑ Objetivos estratégicos del PCI. ❑ Nombre del PCI.

Fuente. Los autores

Tabla Nº 6.1. Analizar objetivos

Objetivos de la Ley	Objetivos del DCN	Objetivos del PEI (propuesta pedagógica)

Fuente. Los autores

Tabla Nº 6.2. Transcribir los temas transversales

Necesidades e intereses	Temas transversales

Fuente. Los autores

Paso Nº 03

Tabla Nº 7. Los contenidos y la formulación del Plan de Estudios

Insumos	Acciones a realizar	Producto esperado
❑ Objetivos del PCI. ❑ Plan de estudios del DCN. ❑ Conocimientos científicos, hamanísticos y artísticos de las diversas asignaturas y talleres.	❑ Recuperar los objetivos del PCI y relacionarlos con el plan de estudios del DCN y la cantidad de horas previstas. ❑ De ser necesario, crear nuevas asignaturas o talleres según las necesidades de los objetivos del PCI y el avance del conocimiento científico. La creación de nuevas áreas debe presentarse como un proyecto de innovación pedagógica. ❑ Distribución de las horas en las asignaturas y talleres de acuerdo a los objetivos del PCI. Se pueden dar más horas de las promedio de ser necesario. Debemos procurar ser mesurados y responder técnicamente a las necesidades y no a los intereses de las personas.	❑ Plan de Estudio y cuadro de horas.

Fuente. Los autores

Paso Nº 04

Tabla Nº 8. Diversificación curricular por asignatura y por grado

Insumos	Acciones a realizar	Producto esperado
❑ Objetivos del PCI. ❑ Investigaciones de los contenidos de la asignatura e investigaciones en la metodología de la enseñanza – aprendizaje. ❑ Instrumentos de diagnóstico: grupo focal, entrevista, encuesta, juicio de experto. ❑ Diseño Curricular Nacional – DCN. ❑ Orientaciones para el Trabajo Pedagógico de cada asignatura. ❑ Plan de estudios de la IE. ❑ Temas transversales de la IE. ❑ Aprendizajes propuestos en las asignaturas para cada uno de los objetivos del PCI.	❑ Se analizan los objetivos en relación a las asignaturas y talleres. ❑ Se hace un diagnóstico de las necesidades educativas de acuerdo a la problemática priorizada e intereses de aprendizaje de los estudiantes de la institución educativa en la asignatura a través de instrumentos como el grupo focal, la entrevista, la encuesta, juicio de experto u otros. ❑ Los especialistas de cada asignatura investigan los cambios científicos y las nuevas investigaciones en la metodología de la enseñanza – aprendizaje. ❑ Cada asignatura estudia el cómo dará cumplimiento a los objetivos del PCI, de cómo va satisfacer las necesidades educativas y los intereses de los estudiantes. ❑ Se elabora el fundamento de cada asignatura, el cual ha de responder a las preguntas qué, cómo y por qué. Estas son las respuestas técnico profesionales a las necesidades educativas e intereses de aprendizaje de los estudiantes. ❑ Se formulan los objetivos de la asignatura. ❑ Analizar los contenidos y capacidades de cada área en el DCN e identificar aquellos que se correspondan con las necesidades educativas e intereses de aprendizaje. ❑ Incorporar nuevos contenidos, capacidades y actitudes de acuerdo a las necesidades e intereses. ❑ Elaborar los carteles de contenidos y de capacidades por asignaturas y grado.	❑ Fundamentación de cada asignatura y talleres. ❑ Objetivos del área. ❑ Diseño Curricular Diversificado por asignaturas y grados.

Fuente. Los autores

Paso Nº 05

Tabla Nº 9. Lineamientos de metodología, evaluación y tutoría

Insumos	**Acciones a realizar**	**Producto esperado**
❑ Misión, visión, los objetivos estratégicos y la propuesta pedagógica del PEI, específicamente los referidos a la metodología, medios y materiales educativos, el sistema de evaluación y la tutoría. ❑ Objetivos del PCI. ❑ Lineamientos generales del DCN y del MEI. ❑ Teoría e invetigaciones de la evaluación, tutoría y didáctica para cada asignatura o taller.	❑ Seleccionar los métodos, técnicas y estrategias del PEI adecuados a los objetivos y al paradigma pedagógico adoptado. Se pueden agregar nuevas propuestas metodológicas conforme a las investigaciones estudiadas en el paso anterior. ❑ Estudiar y discutir las recomendaciones metodológicas para cada asignatura o taller. Asimilar aquellas que se consideren necesarias y convenientes. ❑ Seleccionar los métodos de uso común en todas las áreas y las de uso exclusivo para cada área, según las particularidades de la misma. El criterio de selección estará determinado por los objetivos del PCI. ❑ Semejante proceso se seguirá en la selección de los tipos e instrumentos de evaluación. ❑ Semejante proceso se seguirá en la selección de los medios y materiales educativos, estos se seleccionarán según las posibilidades de uso que tengamos. Asimismo, se buscarán los más significativos, especialmente los audiovisuales e informáticos. ❑ Los lineamientos de tutoría serán orientadores para planificar anualmente las actividades en esta área.	❑ Lineamientos generales para todas las áreas sobre metodología, evaluación y tutoría.

Fuente. Los autores

Paso Nº 06

Tabla Nº 10. Evaluación del curriculo

Insumos	Acciones a realizar	Producto esperado
❑ Visión, misión, valores, la propuesta pedagógica y los objetivos de la Institución en el PEI. ❑ Objetivos, necesidades educativas e intereses de aprendizaje, la adecuada diversificación de capacidades y contenidos, el sistema metodológico, los medios y materiales, el sistema de evaluación y la tutoría del PCI.	❑ La evaluación se hará cada año, al término del trabajo por grado y se consolidará en un informe por una comisión nombrada a propósito. ❑ Se determina el propósito de la evaluación del currículo: evaluando el logro de los objetivos curriculares, el nivel de logro en la satisfacción de las necesidades educativas e intereses de aprendizaje, la adecuada diversificación de capacidades y contenidos, el sistema metodológico, los medios y materiales, el sistema de evaluación y la tutoría. ❑ Se precisa que la información recogida servirá para reorientar el proceso del desarrollo curricular o para reforzar los procesos curriculares adecuados, según sea el caso. ❑ Se seleccionan los tipos de evaluación, las técnicas y los instrumentos que necesitaremos, según los factores del currículo a evaluar. ❑ En un cuadro se elaboran los indicadores de evaluación por cada uno de los factores a evaluar del currículo. No olvidar la misión, la visión y los objetivos del PEI y del PCI como elementos orientadores en la elaboración de los indicadores. Se trata de evaluar si estamos alcanzando nuestras grandes metas institucionales. ❑ En un cuadro se elabora la matriz de los instrumentos, señalando la importancia de cada indicador a través de porcentajes. ❑ Se elabora un cuadro para calcular el número de reactivos por cada indicador en el instrumento de evaluación, para ello tomar en cuenta el peso en porcentaje otorgado en el paso anterior. ❑ Se elabora la tabla de especificaciones para cada indicador, en la cual se señalen los factores evidenciados de lo deseable.	❑ Los instrumentos de evaluación ❑ Interpretación de la información recogida. ❑ Toma de decisiones respecto al resultado de la evaluación.

	❑ Elaboramos el instrumento de evaluación para cada factor curricular. ❑ Interpretación de la información recogida en un documento de fácil comprensión. ❑ Toma de decisiones respecto a la información obtenida.	

Fuente. Los autores

Paso Nº 07

Tabla Nº 11. Perfiles de actores, los proyectos de innovación y el acompañamiento pedagógico

Insumos	**Acciones a realizar**	**Producto esperado**
❑ Perfiles de egreso del estudiante y perfiles del profesor y Director o Rector dados en el Modelo Educativo Institucional. ❑ Objetivos del PEI y del PCI. ❑ Plan de Mejoras del PEI.	❑ Recuperar y analizar los perfiles de egreso de los alumnos y los perfiles de los maestros y el Director o rector de la IE. ❑ Recuperar los objetivos del PEI y del PCI y relacionarlos con los perfiles del MEI. ❑ Evaluar si el personal docente y el Director o Rector se ajustan a los perfiles necesarios para desempeñarse en la IE. Si no fuese así desarrollar un sistema de formación profesional y personal del profesorado. ❑ Elaborar los perfiles de ingreso necesarios para desarrollar a los estudiantes según el perfil de egreso. Si no fuese así desarrollar un sistema de formación para asegurar el perfil de ingreso. ❑ Los Proyectos de Innovación surgirán a partir de las necesidades de cada asignatura o taller y se desarrollarán como planes adjuntos y en relación al Plan de Mejoras en el PEI. ❑ De acuerdo a las necesidades se elaborará un plan de acompañamiento del profesorado. Se fomentarán a través de estrategias de inter aprendizaje, círculos de estudio, clases demostrativas y procesos de auto, hetero y co-evaluación, y los planes de formación continua del profesorado, ajustados a la docencia y la cultura institucional.	❑ Desarrollo de los perfiles de ingreso de lo estudiantes. ❑ Desarrollo de los perfiles del profesorado, del Director o Rector. ❑ Elaboración de Proyectos de Innovación. ❑ Elaboración de un plan de acompañamiento.

Fuente. Los autores

12. Plan Anual de Trabajo

1.1. Definición

El Plan Anual de Trabajo es un instrumento de gestión de corto plazo, en el cual se plantean acciones y/o actividades que la comunidad educativa debe realizar para hacer posible que las propuestas planteadas en el Proyecto Educativo Institucional y se hagan realidad progresivamente, año a año. Se trata de un plan operativo.

1.2. Pasos para la elaboración del Plan Anual de Trabajo

1.2.1. Revisar el marco orientador del Proyecto Educativo Institucional: misión, visión, valores y objetivos.

1.2.2. Revisar el diagnóstico del Proyecto Educativo Institucional y jerarquizar las situaciones a resolver en el año, en cada una de las dimensiones de la gestión.

1.3. Los elementos de Plan Anual de Trabajo

1.3.1. Objetivos operativos y sus indicadores

1.3.1.1. Ejecución parcial de los objetivos estratégicos del PEI.

1.3.1.2. ¿Qué se quiere lograr en el año?

1.3.2. Actividades y proyectos

1.3.2.1. Conjunto de tareas organizadas, secuenciadas y relacionadas con los resultados concretos a través de las cuales se cumplen los objetivos y metas.

1.3.2.2. ¿Qué acciones permiten lograr los objetivos?

1.3.3. Recursos

1.3.3.1. Requerimientos humanos, materiales y/o financieros para la realización de las actividades.

1.3.3.2. ¿Qué medios se utilizarán?

1.3.4. Metas y sus indicadores

1.3.4.1. Expresión cuantitativa de los objetivos anuales. Son los resultados a lograr.

1.3.4.2. Qué, cuánto y con qué calidad se quieren lograr.

1.4. Cronograma

1.4.1.1. Planteamientos de los tiempos que requerirá el desarrollo del Plan Anual.
1.4.1.2. ¿Cuándo se realizarán cada una de las actividades y en qué tiempo?

1.4.2. Evaluación

1.4.2.1. Revisión de los procesos de ejecución programados. Se monitorean los indicadores.
1.4.2.2. ¿Qué estrategias se utilizarán para evaluar los resultados? (Unesco, 2011, p. 93).

Figura Nº 36. El Plan Anual de Trabajo

Fuente. Los autores

2. Reglamento Interno

2.1. Definición

Es una herramienta utilizada por la institución educativa con el objeto de regular el comportamiento de las personas, de manera especial en una institución donde se encuentran involucrados un número importante de miembros.

Un reglamento interno es el conjunto ordenado de normas técnicas que regulan la estructura, el funcionamiento y vinculaciones de los distintos estamentos del establecimiento

educacional, y los derechos y deberes de sus integrantes con la finalidad expresa de mejorar la calidad educativa con equidad (Dollinco, 2020).

2.2. Los objetivos de un Reglamento Interno

2.2.1. Ordenar la estructura, las funciones e interrelaciones de los distintos estamentos de la institución escolar, con el propósito de lograr la consecución de los objetivos propuestos por el establecimiento en su modelo educativo institucional.

2.2.2. Crear conciencia y cautelar los derechos y deberes de los integrantes de la comunidad escolar, para así promover su desarrollo personal y social.

2.2.3. Contribuir a crear las condiciones técnico – pedagógico y administrativa que propicien un clima organizacional adecuado a las necesidades del establecimiento, con el fin de favorecer el desarrollo del proceso educativo.

2.2.4. Propiciar y regular las relaciones entre el establecimiento educacional y la comunidad organizada, en función del logro de los propósitos educativos (Dollico, 2020).

2.3. Los principios para elaborar un Reglamento Interno son los siguientes:

2.3.1. Participación de todos los miembros de la institución educativa.

2.3.2. Promoción y potenciación de la cooperación entre todos los miembros de la comunidad educativa.

2.3.3. Máximo respeto a la personalidad y derechos de los estudiantes.

2.3.4. Espíritu de convivencia entre todos los miembros de la institución educativa.

2.3.5. Reflejar aspectos de la vida de la institución educativa no contemplados de manera concreta en la legislación vigente.

2.4. Un esquema básico para el Reglamento Interno

Capítulo I

1. Generalidades

1.1. De la ubicación, dependencia, niveles y servicios.

- **1.2.** Del contenido y alcances.
- **1.3.** Principios, misión, visión.
- **1.4.** Fines y objetivos.
- **1.5.** Bases legales y alcances.

2. Organización y funcionamiento.

- **2.1.** De los órganos de gobierno.
- **2.2.** De la estructura de la Institución Educativa.

Capítulo II

3. Gestión pedagógica

- **3.1.** De la calendarización y horario académico.
- **3.2.** Del Proyecto Curricular de la Institución.
- **3.3.** De la programación y desarrollo curricular.
- **3.4.** De la evaluación y recuperación pedagógica.
- **3.5.** Organización y desarrollo tutorial.
- **3.6.** De los proyectos de innovación pedagógica.
- **3.7.** De los materiales y biblioteca escolar.
- **3.8.** Del calendario cívico.
- **3.9.** De las actividades recreativas y deportivas.

Capítulo III

4. Gestión administrativa y organizativa

- **4.1.** De la matrícula y horario del personal.
- **4.2.** Del PEI y el PAT.
- **4.3.** De los deberes y derechos del personal.
- **4.4.** Estímulos y sanciones.
- **4.5.** De la supervisión y asesoramiento.
- **4.6.** De la organización del personal.
- **4.7.** Del presupuesto y recursos de la institución educativa.
- **4.8.** Del clima, coordinación y comunicación institucional.

Capítulo IV

5. Relaciones y coordinación con la comunidad

- **5.1.** Deberes, derechos y obligaciones del estudiante.
- **5.2.** Del Municipio Escolar.
- **5.3.** De los viajes y visitas de estudio.
- **5.4.** Prohibiciones, permiso y estímulos.
- **5.5.** De los padres de familia del centro.
- **5.6.** De la coordinación interna y externa (Unesco, 2011,

pp. 80, 86, 89).

3. Informe de Gestión Anual

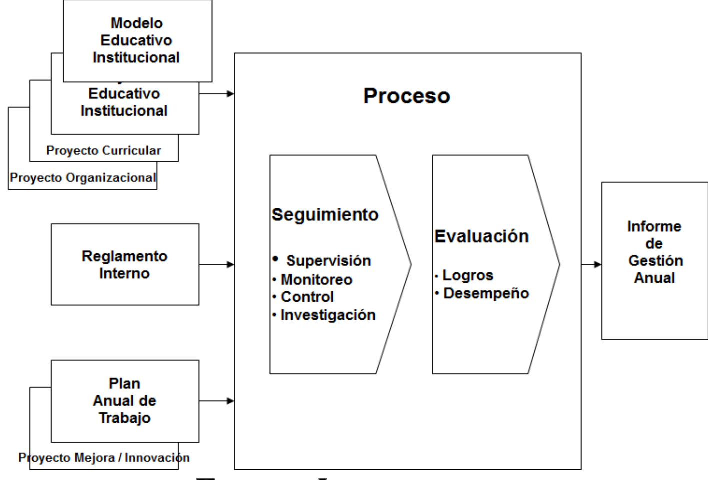
3.1. Definición

El Informe de Gestión Anual es un instrumento de gestión que se formula al finalizar el año escolar y permite la sistematización de los logros, avances y dificultades en la ejecución del Plan Anual de Trabajo, así como las recomendaciones para mejorar la calidad del servicio educativo.

Es producto de la autoevaluación de la institución en los aspectos pedagógico, institucional, administrativo y comunitario. Se presenta a la comunidad educativa y autoridades en un documento que sintetiza la práctica y el quehacer de la institución educativa.

El Informe de Gestión Anual es aprobado por Resolución Directoral del Director de la institución educativa, previa opinión del Consejo Educativo Institucional, en la última quincena del año escolar. En las instituciones educativas públicas debe incluir la rendición de cuentas de la ejecución del presupuesto institucional.

Figura Nº 37. El Informe de Gestión Anual



Fuente. Los autores

3.2. Los pasos recomendados para elaborar el Informe de Gestión Anual son:

3.2.1. Analizar los informes de las diferentes áreas, órganos o departamentos de la institución educativa.
3.2.2. Sistematizar la información e interpretar los resultados, ayudándose esquemas, gráficos, Tablas.
3.2.3. Emitir conclusiones y recomendaciones a tener en cuenta para la elaboración del Plan Anual de Trabajo del próximo año.
3.2.4. Realizar propuestas de mejora de gestión o de innovación (Unesco, 2011, p. 95).

4. Proyecto de Mejoramiento Educativo

4.1. Definición

Son propuestas de acción para solucionar situaciones problemáticas o satisfacer necesidades en los procesos de la organización educativa.

4.2. Áreas de mejora

Su propósito es corregir áreas de oportunidad que entorpecen el desarrollo de procesos, obstaculizan el logro de los objetivos o bien ayudan a reestructurar o reinventar procesos y procedimientos para reducir costos y mejorar el servicio. Estas áreas de mejora pueden ser:

4.2.1. Bienes. Propuestas para acondicionar o equipar espacios físicos u obtener recursos para lograr los objetivos
4.2.2. Trámites y servicios. Implementar o modificar procedimientos para mejorar la atención a usuarios.
4.2.3. Normatividad. Proponer la creación o cambios en algún reglamento u otro tipo de ordenamiento legal.
4.2.4. Procesos. Diseñar o mejorar procesos de gestión académica, pedagógica, de inducción, trabajo colegiado, comunicación, etcétera.
4.2.5. Políticas. Proponer y fundamentar políticas internas para la organización con estrategias para su implementación, seguimiento y evaluación.

4.3. Los tipos específicos del Proyecto de Mejoramiento Educativo

4.3.1. Diagnóstico Organizacional

Proyectos de diagnóstico participativo para explicar

la forma cómo opera una organización educativa, analizando las variables relevantes para comprender el comportamiento organizacional. Con este proyecto se busca el desarrollo de las competencias diagnósticas de los miembros de la institución para evaluar el problema por sí mismos.

4.3.2. Desarrollo Organizacional

Diseño de procesos planeados para abarcar a toda una organización o departamento, con la finalidad de cambiar las creencias, actitudes, estructuras y procesos para adaptarse a los nuevos desafíos del entorno y desarrollar un sentido humano y social.

4.3.3. Mejora de Procesos y Prácticas de Gestión

Proyectos participativos para la mejora continua, la identificación y solución de problemas o la reingeniería de procesos.

4.3.4. Comunicación Organizacional

Programas para estructurar y planificar la comunicación en una organización educativa, para mejorar el grado de involucramiento y compromiso de sus integrantes en el desarrollo de estrategias, el incremento de la productividad y el logro de los propósitos institucionales.

4.3.5. Vinculación y Extensión Social

Programas para relacionar el trabajo comunitario con el fortalecimiento del compromiso social de estudiantes y profesores en la resolución de problemas y el desarrollo del potencial humano en áreas vulnerables.

4.4. Los elementos básicos del Proyecto de Mejoramiento Educativo

4.4.1. Resumen ejecutivo.
4.4.2. Determinación del problema.
4.4.3. Diagnóstico.
4.4.4. Determinación de objetivos estratégicos.
4.4.5. Determinación de causas y soluciones.
4.4.6. Población beneficiaria.

4.4.7. Plan de actividades.
4.4.8. Evaluación del proyecto.

5. Proyecto de Innovación

La innovación es un proceso de mejora institucional para generar cambios intencionales y organizados en las prácticas educativas vigentes en una institución educativa, gracias a la creatividad y a la búsqueda de la calidad (Mestanza Saavedra, Segundo Manuel, 2011, p. 11).

La innovación no es una actividad superficial, sino un proceso, un largo viaje que se detiene a contemplar la vida en las aulas, la organización de la institución, las prácticas y la cultura de la comunidad educativa y del profesorado. Su propósito es alterar la realidad vigente, modificar concepciones, actitudes, cambiar métodos y mejorando, según los casos, los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los ámbitos de la innovación pedagógica son:

a. Capacidades y habilidades de los aprendices.
b. El desarrollo de las competencias.
c. El sistema de evaluación.
d. La metodología para la enseñanza – aprendizaje.
e. El desarrollo de actitudes y valores.
f. Los mediadores educativos.
g. El aprendizaje de los contenidos teóricos.

Los componentes de este proyecto son:

a. Datos generales del proyecto
b. Descripción general del proyecto.
c. Identificación del problema.
d. Justificación del proyecto.
e. Beneficiarios del proyecto.
f. Objetivo y resultados del proyecto.
g. Actividades, metas, cronograma y responsables del proyecto.
h. Presupuesto y cronograma de gasto del proyecto.
i. Evaluación y monitoreo del proyecto.
j. Sostenibilidad del proyecto.
k. Rendición de cuentas del proyecto.

La estructura de un Proyecto de Innovación es semejante al

Proyecto de Mejoramiento Institucional.

6. Programación Anual de Asignatura

La Programación Anual es una herramienta de planificación de corto plazo, derivado del Proyecto Curricular Institucional en un proceso de diversifican curricular, de acuerdo con el tipo de alumno y otras contingencias, buscando la pertinencia en la gestión pedagógica y el éxito en el proceso formativo.

La Programación Anual responde a:

a. Una visión en conjunto, a partir del Proyecto Educativo Institucional.
b. La intención de establecer niveles de integración de las diferentes asignaturas.
c. Pertinencia de las actividades de enseñanza – aprendizaje con las necesidades y problemas de la comunidad y la institución educativa.
d. La planificación de las Unidades Didácticas a desarrollar.
e. La necesidad de responder a las exigencias de la supervisión educativa.
f. Un sistema de evaluación para verificar los procesos eficientes de la enseñanza – aprendizaje (Díaz Soria, Nelly Luisa).

Los componentes y pasos básicos para elaborar la Programación Anual son los siguientes:

Datos informativos

1.1. Institución educativa. Nombre de la institución educativa en la cual se va a prestar el servicio, si esta es estatal o privada; cada una tiene sus propias particularidades legales.

1.2. Ciclo. El ciclo es una unidad temporal básica, comprende una organización por años cronológicos y grados de estudio, considera las condiciones pedagógicas y psicológicas que los estudiantes tienen según el desarrollo evolutivo, para el logro de sus aprendizajes desde una perspectiva de continuidad que asegure la articulación de las competencias que deben desarrollar los estudiantes.

1.3. Nivel educativo. Son períodos graduales articulados del proceso educativo. Son inicial, Primaria o Secundaria para la Educación Básica, según el caso.

1.4. **Grado y sección.** Con este dato precisamos las características propias, peculiares de los estudiantes como grupo; dos secciones del mismo grado no deberían, en ese sentido, tener la misma programación, aunque podrían si ser coincidentes en muchos factores educativos.

1.5. **Duración del año académico.** Establecido por el Estado y se establece también de acuerdo a las propias necesidades de la institución educativa en particular. El objetivo es cumplir la cantidad de horas.

Inicio:

Término:

1.6. **Horas semanales.** Con este dato precisamos los tiempos determinados en el Proyecto Curricular Institucional, en este sentido se tienen en cuenta las necesidades institucionales.

1.7. **Responsable.** El profesor, quien asume la responsabilidad profesional y técnica del documento elaborado. Si los responsables son varios el orden de los nombres depende del grado de responsabilidad asumida en el documento.

1. Fundamentación

1.1. Legal. Son el sistema de normas que respaldan nuestra planificación. Se ordena jerárquicamente: Constitución Política, Ley General de Educación, decreto supremo, resolución ministerial, norma, el Modelo Educativo y el Proyecto Educativo Regional.

1.2. **Técnica.** Responde a las preguntas:

Qué. Se parte del diagnóstico realizado en el Proyecto Educativo Institucional, del cual tomamos los datos de importancia específica para la asignatura, determinando de esta manera las necesidades institucionales a las cuales el área debe ayudar a satisfacer. Además de esta información, se puede utilizar otros instrumentos para precisar con mayor especificidad las necesidades del área en el aula con la cual vamos a trabajar. Al utilizar una prueba de ingreso al estudiante para reconocer las variables que desconocemos: saberes previos, capacidades, ritmos de aprendizaje y estilos, competencias dominadas. Asimismo, se pueden utilizar la entrevista en profundidad, el grupo focal, la opinión de experto, la aplicación de pruebas u otros. En

realidad este diagnóstico se va incrementado a lo largo del año escolar, sobre todo en lo referente a las actitudes. En la práctica muy pocos maestros utilizan algún instrumento para diagnosticar y volver pertinente el proceso educativo, no obstante la importancia que posee.

Estos datos deberán consignarse en el Informe de Gestión Anual junto con el balance del año académico de la institución educativa en general. Esta información será valiosa para el profesor del próximo grado, pues tendrá un insumo fundamental para orientar su tarea planificadora.

Después de recabarse esta información diagnóstica para identificar la diversidad de problemas se debe priorizar aquella problemática para enfrentar la más acuciante, la que resulte más urgente, de mayor trascendencia. Nunca es aconsejable buscar confrontar todo los problemas identificados. En ese sentido, tenemos que jerarquizar según su influencia qué problema debe ser prioritariamente confrontado. Es necesario tener cuidado en no confundir las causas con los efectos.

De la problemática identificada obtendremos las situaciones de aprendizaje. Estos datos serán nuestros insumos para planificar las sesiones de aprendizaje, pues alrededor de ellos buscaremos el desarrollo de las competencias comunicativas.

Cómo han resuelto los problemas parecidos a los nuestros otras instituciones. Se investiga acerca del modo cómo otras instituciones han enfrentado un problema semejante al cual vamos a confrontar, el estado de la ciencia respecto al problema institucional que vamos a trabajar. Se recurre a investigaciones realizadas al respecto, las cuales se encontran en las diversas universidades o instituciones formadoras de maestros, libros, a través de la red en Internet y diversas fuentes. A partir de esta investigación bibliográfica determinaremos cómo vamos a enfrentar el problema en sus grandes líneas.

Cómo lo resolver. Se hace el planteamiento técnico – pedagógico para solucionar la problemática educativa. Es la respuesta profesional que damos los planificadores.

Asimismo, se presentan las razones profesionales sistemáticamente. Es conveniente respaldar la propuesta en investigaciones, la propia experiencia y los libros que se refieren a la misma. Se citan investigaciones y el modo cómo han dado solución a problemas parecidos.

Es recomendable presentar la información de manera sintética y precisa con la finalidad de hacer un documento ágil y oportuno. Toda esta parte no debe exceder nunca de una página como máximo.

2. Aprendizajes fundamentales

De acuerdo a la política curricular general se hace necesario precisar qué aprendizaje se espera de los estudiantes al término de la educación básica, con la finalidad de tener claramente definido nuestro objetivo de asignatura en el marco de una política curricular general. Esta información lo encontraremos en el Diseño curricular general. La trascribimos y reflexionamos sobre ella.

3. Objetivos

3.1. Se recuperan los objetivos de los diversos documentos de planificación curricular y se busca la coherencia con estos, pero siempre en el marco de la particularidad de la institución educativa. Respecto a las necesidades, estas se corresponden con las alternativas de solución de los problemas institucionales, pero solo en términos educativos, lo que corresponde al nivel del Proyecto Curricular Institucional, las otras alternativas de solución serán implementados con los Proyectos de Gestión Pedagógica. Por el lado de las necesidades de grado, buscamos enfrentar las particularidades de las necesidades educativas y los intereses de aprendizaje en la asignatura. Con los propósitos de grado, se trata de lograr la diversidad en medio de la unidad; de adecuar los objetivos del modelo educativo, Modelo Educativo Regional, Proyecto Educativo Institucional y Proyecto Curricular Institucional con las necesidades educativas de la institución educativa y los intereses de aprendizaje de los estudiantes del grado correspondiente. Para lo planteado se emplea la siguiente Tabla (la cual no irá dentro del documento de programación, pues es solo un

medio de ayuda).

Tabla. Nº 12. Aprendizaje de estudiantes de grado.

Objetivos del PEN	**Objetivos del PER**	**Objetivos del Proyecto Educativo del PEI**	**Objetivos del Proyecto Curricular Institucional**	**Necesidades priorizadas en el PCI**	**Competencias en el área de Comunicación**	**Necesidades institucionales en el área de Comunicación**

Fuente. Los autores

4. Temas transversales, necesidades y calendarización.

4.1. Se recuperan los temas transversales de la Institución Educativa contenidos en el Proyecto Curricular Institucional y se los contextualiza según las necesidades de aprendizaje del área, ciclo y grado.

4.2. En coordinación con los otras profesores de la asignatura, determinar el orden en que van a ser abordados cronológicamente los temas transversales.

4.3. Elaborar un Tabla de doble entrada para calendarizar el orden en cómo serán abordados los temas transversales y explicitar las necesidades, pues estas son en realidad los que van a permitir confrontar la problemática institucional.

4.4. Trascribir en la Tabla las necesidades educativas de la institución educativas, según los temas transversales.

4.5. Transcribir las necesidades educativas del área identificadas en el diagnóstico de la fundamentación del área y grado y relacionarlas con las necesidades educativas de la institución. Se trata de responder sistemáticamente a las reales necesidades de los estudiantes y tener claramente definido el porqué de los temas trasversales.

4.6. Se cronograma sistemáticamente el tratamiento de los tres o cuatro períodos del año escolar, en tanto se trabaje por trimestre o trimestre.

Tabla Nº 13. Tratamiento en períodos de los temas transversales

Temas transversales	Necesidades educativas de la institución educativa	Necesidades educativas del área	Cronograma de tratamiento		
			I	II	III

Fuente. Los autores

5. Valores y actitudes

5.1. Se recupera el cartel de valores y actitudes del Proyecto Curricular Institucional y se determinan las actitudes referidas al área en particular, en el marco de cada uno de los valores del cartel. Estas actitudes frente al área servirán de referentes para las unidades de aprendizaje y las sesiones de aprendizaje. Para esto se emplea el siguiente Tabla.

5.2. Las actitudes se determinan de manera conceptual a partir de la definición que se haya dado de los valores que se aspiran conformar en la institución educativa.

Tabla Nº 14. Valores y actitudes de la institución educativa y de la asignatura

Valores	Actitudes	
	Generales para la I.E.	Ante el área
	✍	✍

Fuente. Los autores

5.3. Estos valores y actitudes se tratarán de fomentar en el proceso educativo durante el año escolar, serán parte de las sesiones de aprendizaje y serán susceptibles de evaluación a través de un instrumento apropiado para este propósito.
5.4. Si bien las actitudes cruzan todo el proceso educativo y de manera integrada y vivencial, sin embargo deben se organizadas según unidad de aprendizaje para intentar fomentarlos de manera educativa.
5.5. No olvidemos que en el proceso educativo las actitudes se trabajan adrede, generando situaciones para fomentarlas o en la interacción humana profesor – alumno, cuando el primero es un ejemplo claro de lo deseable.
5.6. Tampoco olvidar que las actitudes están ligadas a los conocimientos y a los afectos de los estudiantes. En ese sentido, la formación de los objetivos se realiza en correspondencia con la teoría impartida en el aula y con los nexos afectivos creados por el profesor.

6. Organización y calendarización de las unidades didácticas

6.1. Elaboramos una tabla para organizar las unidades de aprendizaje, de acuerdo a los temas trasversales priorizados.

Tabla Nº 15. Organizar las unidades de aprendizaje

Nº de la unidad	**Título de la unidad**	**Relación con otras áreas**	**Tiempo**	Quimestre	
				I	II

Fuente. Los autores

6.2. Se le asigna un título sugerente a cada unidad para atraer, para facilitar la memorización y que exprese la intencionalidad educativa que tenemos. El título debe, además, relacionarse con el tema trasversal.
6.3. La relación con otras áreas permite establecer nexos en la planificación y en las intenciones, un mirada al problema que buscamos enfrentar, pero de manera colectiva. Estas relaciones deben ser asunto de conversación con los

docentes de las otras áreas.

6.4. Las unidades se organizan según el objetivo que se prevista desarrollar. No se organizan por contenidos. En este sentido, el tiempo debe ser un factor importante, pues el trabajo se hace sobre la base del desarrollo del estudiante en términos de sus estilos y ritmos de aprendizaje. Otro criterio para ordenar las unidades son la relación entre las competencias

6.5. Se establece el tiempo en fechas específicas, considerando el tiempo de vacaciones. Es recomendable prever un tiempo prudente para imponderables, regularmente de una a dos semanas.

6.6. Una unidad puede tener dos meses, pudiéndose interrumpir por vacaciones. Lo que debe procurase es desarrollar competencias que tengan unidad, que no se interrumpan en el tiempo.

7. Metodología para la enseñanza – aprendizaje

7.1. Se recupera la propuesta metodológica del Proyecto Curricular Institucional.

7.2. Se seleccionan aquellos métodos, técnicas y estrategias más adecuados para el área y los objetivos de grado, para esto siempre se tiene en cuenta la misión y la visión de la institución educativa, pues el método es el que forma a los estudiantes, el que permite concretar nuestra concepción educativa institucional. Si en la práctica los métodos, estrategias y técnicas del Proyecto Curricular Institucional no se ajustan al desarrollo de nuestras unidades didácticas, se buscan otras adecuadas, pues la planificación es flexible.

7.3. Se elabora una Tabla para relacionar los métodos, técnicas y estrategias más adecuados, según las necesidades formativas.

Tabla Nº 16. Relacionar métodos, técnicas y estrategias

Métodos	Técnicas	Estrategias

Fuente. Los autores

8. Medios y materiales educativos

8.1. Se recuperan los medios y materiales identificados en el

Proyecto Curricular Institucional

8.2. Se determinan cuáles serán los medios y materiales más adecuados a los objetivos y contenidos de la Programación Anual del grado respectivo.

8.3. Se procura utilizar medios que motiven el interés de los estudiantes, que se ajusten a las características y estilos de aprendizaje del aula y al uso de los materiales contextualizados de los estudiantes.

8.4. Para la asignatura no podrá dejarse de considerar los libros correspondientes en función de la planificación. Para este caso, no es el libro el que dirija la programación; por el contrario, es la programación la que determina el uso de los libros.

9. Evaluación

9.1. Se recupera la propuesta de evaluación del Proyecto Curricular Institucional.

9.2. Se seleccionan aquellos tipos, técnicas e instrumentos más adecuados para evaluar las capacidades, la teoría y las actitudes según el área y los objetivos de grado.

9.3. Se elabora una Tabla para relacionar los tipos, técnicas e instrumentos de evaluación, según los objetivos y los núcleos teóricos del grado y asignatura.

Tabla Nº 17 Orientaciones para la evaluación en el grado

Tipo de evaluación	Técnicas de evaluación	Instrumentos de evaluación

Fuente. Los autores

10. Bibliografía básica

10.1. Identificar aquella bibliografía especializada para el profesor, de tal manera que cuente con un apoyo teórico adecuado.

10.2. Identificar aquella bibliografía accesible al estudiante, de manera que pueda recurrir a ella cuando sea necesario. Se recomienda agregar direcciones en Internet.

10.3. Anotar alfabéticamente la bibliografía básica. Las direcciones de Internet deben ir en un apartado diferente a los libros.

10.4. Se debe ordenar la bibliografía según la norma APA.

Programación de Unidad de Asignatura (módulo o proyecto)

Es una forma de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje alrededor de un contenido específico, el cual se convierte en eje integrador del proceso formativo, aportándole consistencia y significatividad.

La Unidad Didáctica se caracteriza por el curso de acción planteado, la secuencia de tareas relacionadas con los contenidos y los objetivos. El contenido es el núcleo de acción en sí mismo, indica una secuencia de aprendizaje susceptible de ser tratada como un todo completo. Asimismo su duración y estructura se adecuan a las condiciones de la situación educativa concreta.

Esta forma de organizar conocimientos y experiencias debe considerar la diversidad de elementos contextualizados del proceso: nivel de desarrollo del alumno, medio sociocultural y familiar, Proyecto Curricular, recursos disponibles, las pautas metodológicas con las cuales trabajará, las experiencias de enseñanza-aprendizaje necesarios para perfeccionar dicho proceso (Escamilla, Amparo, 1995).

Los componentes y los pasos para la elaborar la Unidad Didáctica son los siguientes:

1. Datos informativos

1.1. Grado y sección

1.2. Duración

Inicio

Término

1.3. Duración en horas. Este es un ponderado. Es importante señalar que en el desarrollo de los objetivos el tiempo debe ser flexible y adecuarse a los ritmos y estilos de aprendizaje.

1.4. Áreas involucradas. De acuerdo al tema transversal, al contenido y a las competencias involucradas se determinan qué áreas se relacionan con la presente unidad.

1.5. Responsable. Nombre del profesor o profesora que ejecutará el proceso de enseñanza – aprendizaje.

2. Fundamentación técnica

En esta parte solo se especifican los detalles respecto a cómo se

solucionará el problema en la presente unidad, para ello se parte de la fundamentación de la programación anual, en donde sí se ha abundado en precisiones. Es recomendable también que esta parte sea sintética y precisa.

3. Tema transversal y necesidades de aprendizaje

3.1 Se recuperan de la Programación Anual el tema transversal y las necesidades que se trabajarán en el período y unidad correspondiente y se lo contextualiza según las necesidades de aprendizaje del área y grado en la presente unidad. Estas son de tratamiento en todas las demás áreas, tal como se ha acordado en asamblea de profesores. Dos unidades didácticas pueden tratar un mismo tema transversal.

Asimismo, en la Tabla a presentarse se debe identificar las necesidades que el área contribuirá a solucionar durante la unidad, precisamente la planificación buscará superar las necesidades ya planteadas. Como ya se ha afirmado, en cuanto el desarrollo de los objetivos, los aprendizajes son globalizados, las necesidades que deben estar presentes en cada unidad debe reflejar esa globalidad. Esto no quita la focalización de una unidad de una de estas seis competencias, según las necesidades.

Tabla Nº. 17. Tema transversal y necesidades de aprendizaje para la presente unidad

Tema Transversal	**Necesidades de la institución educativa**	**Necesidades educativas en el área y grado**

Fuente. Los autores

4. Valores y actitudes

4.1 Se transcribe la Tabla de valores y actitudes de la Programación Anual, pero se agrega una columna para las conductas que evidencien aproximadamente las actitudes esperadas correspondientes en la presente unidad, las cuales serán especificadas en relación con los propósitos de aprendizaje correspondientes.

4.2 Las actitudes de unidad deben ser amplias, pero especificadas en términos de comportamientos observables en las sesiones de aprendizaje, en donde se deben incluir en una Tabla, como se verá en la planificación de la sesión de aprendizaje.

Tabla Nº18. Valores y actitudes para la Institución Educativa y el asignatura

Valores	**Actitudes**		
	Generales para la I.E.	**Ante la asignatura**	**Conductas**
	✎	✎	✎

Fuente. Los autores

5. Organización de las sesiones de aprendizaje

5.1 Se elabora una tabla para organizar las sesiones de aprendizaje. Este es un momento crucial en la planificación de la unidad en cuanto permite articular el conjunto.

Tabla Nº 20. Organizar los aprendizajes de las sesiones de la unidad de aprendizaje

Competencia	**Capacidades de aprendizaje**	**Indicadores de aprendizaje**	**Contenidos**	**Metodología**	**Medios y materiales**	**Evaluación**	**Tiempo**	**Sesión**
	1.	**1.**	•	•	•	•	•	•
		2.	•	•	•	•	•	•

Fuente. Los autores

5.2 Se trascribe el objetivo, contextualizando las actividades que será o serán el asunto central de la planificación de unidad. Esto ayuda a orientar el proceso de la planificación de los otros elementos.

5.3 Se trascriben los objetivos contextualizados de la Unidad de Aprendizaje.

5.4 Se trascriben los indicadores de aprendizaje contextualizadas.
5.5 Se trascriben los contenidos determinados a partir de las capacidades e indicadores contextualizados.
5.6 Se precisa para cada capacidad e indicadores los métodos, técnicas, materiales y el sistema de evaluación (tipos, técnicas e instrumentos) para cada una de las sesiones de aprendizaje, la cual va ordenada de la primera a la última en toda la unidad.
5.7 En la penúltima columna se determinará la cantidad de horas necesarias para alcanzar los aprendizajes esperados. La experiencia docente ayudará a decidir el tiempo necesario para un trabajo basado en la personalización de la enseñanza y en los métodos activos.

6. La evaluación del aprendizaje

6.1 Se señala en una Tabla General los tipos, técnicas e instrumentos de evaluación que se utilizarán en las sesiones de aprendizaje.
6.2 La precisión del tipo de evaluación, técnicas e instrumentos de evaluación serán seleccionadas según la sesión correspondiente
6.3 La Tabla de especificaciones se elaborará en cada sesión en particular, según la técnica del proceso de evaluación.

Tabla Nº 21. Orientaciones para la evaluación de la unidad de aprendizaje

Tipo de evaluación	Técnicas de evaluación	Instrumento de evaluación

Fuente. Los autores

7. Bibliografía básica

7.1 Identificar aquella bibliografía especializada para el profesor, de tal manera que cuente con un apoyo teórico adecuado.
7.2 Identificar aquella bibliografía accesible al estudiante, de manera que pueda recurrir a ella cuando sea necesario. Se recomienda agregar direcciones en Internet.
7.3 Anotar alfabéticamente la bibliografía básica.
7.4 Las direcciones de Internet deben ir en un apartado

diferente a los libros.

8. Sesión para la Enseñanza – aprendizaje

Años atrás, como una manifestación de la escuela tradicional, a la planificación e implementación del proceso de la enseñanza – aprendizaje se le denominaba "preparación de la clase". Por "clase" se entendía al proceso por el cual se trasmitía sistemática la información a quien se suponía un sujeto pasivo que debería acumular datos a partir de la labor del maestro. En esta concepción este último era el centro del proceso educativo. Dado ese rol, el profesor "dictaba la clase", expresaba en una conferencia su saber a borbotones. En esta lógica, cuanto mayor conocimiento impartía a sus alumnos, mejor maestro era. No era preciso reflexionar cómo enseñar, ni cómo promover el aprendizaje, ni cómo desarrollar las competencias y capacidades de los estudiantes, ni cómo generar habilidades metacognitivas. Lo importante era la inteligencia del maestro, su ética, su solvencia personal.

Existe una obligatoriedad tacita a cumplir por el maestro, en cuanto a su rol profesional, ello lo condiciona a planificar los procesos pedagógicos, utilizando la diversificación curricular elaborada en el Proyecto Curricular Institucional. En este documentos se han seleccionan aquellos objetivos, competencias y contenidos para cada grado a partir del Marco Curricular, del Diseño Curricular Regional y de las necesidades e intereses de los estudiantes de cada institución educativa, identificados en el diagnóstico correspondiente, por lo que se convierten en los temas transversales. Alrededor de estos temas transversales, los contenidos y competencias se verán organizados en los objetivos educativos en el tiempo, con sus recursos y su sistema de evaluación en la Programación Anual y en la Programación de Unidad específicamente. La sesión de aprendizaje surge de este largo proceso de planificación, buscando en todo momento la pertinencia educativa, satisfacer las necesidades reales de la sociedad y los estudiantes.

Asimismo, como experto el maestro utiliza sus conocimientos para iniciar la reflexión acerca de qué enseñar al estudiante en la asignatura del cual él es especialista durante la sesión de enseñanza – aprendizaje. En este primer momento identifica el nivel de complejidad de los conocimientos, capacidades o

actitudes que se buscará formar al estudiante y sus nexos con los aprendizajes anteriores y posteriores de la planificación general de la asignatura. Luego debe organizar de manera lógica la secuencia de actividades para desarrollar el aprendizaje y considerar los procesos psicológicos del proceso de enseñanza – aprendizaje según el perfil evolutivo y afectivo del sujeto aprendiz. A continuación, debe desarrollar el proceso de enseñanza – aprendizaje de acuerdo con el modelo epistemológico que responsablemente ha asumido respecto a la formación humana (tradicional, conductista o constructivista), se siguen de manera secuencial los pasos de la planificación de su sesión. Finalmente, ha de evaluar el proceso didáctico y el logro del aprendizaje en los estudiantes.

Por su parte, una sesión de aprendizaje responde a una concepción de la vida, a un enfoque educativo determinado, sea consciente o inconsciente, en quien orienta y pone las condiciones en las relaciones de enseñanza – aprendizaje: el maestro. En la práctica de la sesión de aprendizaje el maestro orienta las actividades para cristalizar la concepción que tiene respecto a la sociedad y la cultura y su concepción pedagógica. Si tiene una visión democrática de la sociedad y el hombre, si además sus actitudes responden a esta concepción, su práctica estará orientada a educar a los estudiantes en el perfil de un sujeto democrático.

Asimismo, la sesión de aprendizaje refleja la propia identidad del profesor, su personalidad, sus actitudes. En cada momento de la sesión se notará su manera de ser. Incluso dos maestros diferentes pueden desarrollar con estudiantes semejante modelo de una sesión de aprendizaje, pero los resultados serán diferentes, lo que depende de sus características peculiares.

Por el lado del aprendiz, la sesión de aprendizaje centra su atención en la participación activa del estudiante. Esto es, el aprendiz es quien se ayuda activamente para aprender, se encarga del desarrollo de sus propias capacidades y conocimientos, generando actitudes para continuar el aprendizaje permanentemente y por sí solo a través del dominio de estrategias de aprendizaje. Se trata de educar al estudiante para ser sujeto de su propio desarrollo. Esto implica formar en él las estrategias para autoaprender, habilidades metacognitivas,

conocimiento profundo de las asignaturas, actitudes de amor al estudio y el servicio a la sociedad.

En la sesión de aprendizaje se considera las particularidades del estudiante, tanto en el plano individual como cultural. Individualmente el aprendiz es una persona a quien se debe respetar su libertad, sus particularidades de personalidad, sus perfiles cognitivos, su procedencia social. En el plano cultural es menester respetar sus valores, sus costumbres tradicionales, el modo de ser de su comunidad, su lengua. Particularmente en un país diverso como el nuestro el reconocimiento de las diferencias y la formación de la tolerancia resultan indispensables para vivir en armonía.

La sociedad, por su lado, es el contexto en el cual vive el individuo, de la cual él ha recogido los saberes útiles para su sustento y su desarrollo como individuo. Y al igual que el individuo necesita de la sociedad, la sociedad necesita del individuo, de su trabajo, de sus habilidades productivas, de su creación de conocimientos, de la trasmisión de los conocimientos para la próxima generación. Por eso la educación no solo debe pensar en el individuo, sino también en la propia sociedad que le cobija y en sus propias necesidades.

Los componentes y los pasos básicos para elaborar una sesión para la enseñanza –aprendizaje son los siguientes:

1. **Análisis de la programación de unidad**
   - **1.1.** Es esta la última instancia de la planificación pedagógica. Aquí concretan las aspiraciones profesionales como maestros y las aspiraciones de la institución educativa. De hecho el diagnóstico del contexto, de la institución educativa y de la asignatura han permitido definir las necesidades educativas, el cómo trabajarlas, el tipo de alumno que se desea formar, el perfil del profesor deseable, los materiales a utilizar, la forma de evaluación, los métodos, las técnicas, las estrategias, los contenidos científicos a utilizar, etc.

   - **1.2.** Todos estos factores se encuentran relacionados de manera sistemática en la planificación de la unidad. La sesión adquiere un sentido en el marco de esta planificación. Allí estarán todos los factores que entrarán en relación en la interacción entre el profesor y el

alumno. De allí la importancia de la evaluación del conjunto para identificar la sesión antes y la sesión después en el marco de los propósitos educativos de la unidad. Asimismo, se debe tener siempre presente que cada sesión será un requisito para la siguiente, así como la anterior para la actual, tanto como esta es parte de la unidad de aprendizaje. Esto es así no tanto en el plano de la sistematicidad de la información teórica, sino en el desarrollo de las capacidades y actitudes planificadas. No obstante, se debe precisar respecto al contenido que estos pueden ir independientes.

1.3. Se decide el modelo de sesión de aprendizaje más adecuado a los aprendizajes esperados en la unidad didáctica. Este diseño no debe ser necesariamente uno mismo para toda la unidad de aprendizaje, dependerá de los aprendizajes esperados, las características del profesor, las intencionalidades del Proyecto Curricular Institucional.

1.4. Los objetivos de la asignatura deben ser abordadas de manera holística. En todas las sesiones se procurarán la presencia de actividades relacionadas entre sí.

2. Datos informativos

2.1. Institución educativa

2.2. Área curricular

2.3. Duración

Una sesión de aprendizaje típica puede durar entre dos a tres horas pedagógicas, siempre con períodos de descanso entre cinco y diez minutos entre hora y hora, respetando el ritmo de aprendizaje del cerebro. Cuando se crea necesario, la sesión se puede extender para otras dos a tres horas adicionales en otro encuentro con los estudiantes.

2.4. Grado: Sección:

Se establecen el grado académico y el grupo o sección

2.5. Tema

Es un enunciado que describe brevemente el aprendizaje deseable para la sesión de aprendizaje. Se expresa relacionando el contenido y la necesidad educativa que se aborda en la unidad de aprendizaje.

2.6. Necesidad educativa

Se trata de una insuficiencia educativa enmarcada en la unidad de aprendizaje, siempre con el criterio de

relacionar la escuela con la sociedad y la significatividad del proceso educativo para el estudiante. Todo el proceso del aprendizaje, pues, está concebido como una contribución a las propias necesidades de los estudiantes y de la sociedad y no solo la de seguir una secuencia de contenidos, conforme se ha trabajado tradicionalmente.

3. Objetivos educativos

De modo general, los objetivos son las intenciones o propósitos que tiene un sujeto o una institución de hacer algo en la realidad; no es más que la expresión de un deseo mediante acciones concretas para conseguirlo. Los objetivos denotan intenciones, posibilidades a futuro, pero bien pueden concretarse en los logros deseados. Los objetivos nacen cuando se tiene una carencia, cuando una realidad muestra deficiencias y se desea superarlas. Con ese motivo, se realizarán actividades, se utilizarán recursos, las personas se dispondrán para lograr lo deseable bajo la orientación de los objetivos.

En el plano educativo, los objetivos son logros considerados como valiosos, que el alumno debe alcanzar al finalizar un proceso educativo como resultado de las experiencias de enseñanza-aprendizaje en un determinado tiempo; éstos son planificados por el maestro.

Los objetivos deben ser lo suficientemente flexibles, de tal manera que básicamente sirvan de referencia durante el proceso de la enseñanza – aprendizaje, que no impidan la creatividad y la libre expansión de los sujetos durante la clase.

Lo cierto es que los propósitos de la educación, los objetivos seguirán estando vigentes. Al tener objetivos para el desarrollo de las competencias no hay un contrasentido; sino, más bien una perfecta lógica, pues mi objetivo es el desarrollo de las competencias.

En la práctica de la enseñanza en realidad los defensores de las competencias muchas veces son profundamente conductistas, sin saberlo, sin ser conscientes de ellos, pues están más enfrascados en galimatías lingüísticas que en superar los hábitos arraigados en sus pensamientos y en su quehacer educativo.

En este aspecto se ha considerado a los objetivos educativos como enunciados que describen y delimitan el aprendizaje en la asignatura que se aspira desarrollar, las actitudes que se aspira formar a través de los contenidos educativos y la realización de determinadas actividades. Éstos deben estar formulados en términos del ritmo y necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

Los objetivos determinan las actividades que se realizarán a lo largo de la sesión de aprendizaje. Alrededor de éstos se articulan los otros factores presentes en todo proceso de enseñanza – aprendizaje:

Figura Nº 38. Objetivos educacionales

Objetivos educacionales

Experiencia del profesor
Tipo de aprendizaje esperado
Etapas del proceso E – A
Tipo de alumno
Selección de actividades de aprendizaje
Tiempo disponible
Infraestructura
Materiales educativos
Clima del aula

Fuente: Los autores

Este enunciado permite mirar a qué meta queremos llegar; dirigen el conjunto de las actividades de la sesión orientadas a satisfacer las necesidades educativas declaradas en la unidad didáctica; articulan el conjunto de componentes de una sesión de aprendizaje: métodos, estrategias y medios didácticos.

El definir correctamente los objetivos ayuda al maestro a orientarse con seguridad en su labor, de la importancia de su trabajo en relación con las necesidades educativas, ir integrando las actividades como un conjunto, verificar si se produce el aprendizaje durante el proceso educativo, intervenir con actividades remediales, respetar el ritmo de aprendizaje de cada alumno y los intereses de aprendizaje de los estudiantes.

Al considerar los objetivos, estos deben ser planteados en los siguientes niveles, según la sesión de aprendizaje propuesto.

a. A nivel de objetivos de conocimientos.
b. A nivel de objetivos de actitudes.
c. A nivel de objetivos de capacidades.
d. A nivel de objetivos de competencias.
e. A nivel de destrezas motoras.

La importancia de los objetivos radica en:

a. Ellos se convierten en sistematizadores de la relación entre los documentos de la planificación general, del PCI, y la planificación específica, de la sesión de aprendizaje.
b. Se orientan a evaluar los resultados del proceso instruccional. Se expresan como fines a alcanzar. En este sentido, el proceso formativo ha de concretarse en el logro de estos. Los objetivos por tanto se enfocan a alcanzar determinados grados de aprendizaje cultural, en una época se reconocen como principales, los cognitivos, afectivos, psicomotores.
c. Se establecen en función de que el estudiante logre orientarse, en el entorno de aprendizaje, en función de realizar un análisis de su modo de estudiar y como encamina sus recursos personológicos para el logro de los propósitos presentados por el profesor.
d. En los objetivos, está implícita la cadena de tareas o actividades que deberían realizarse para alcanzar los propósitos que el profesor se planteaba. Ellos dan una visión integral del conjunto de las actividades a realizarse.

Los pasos para elaborar los objetivos son los siguientes:

a. Para elaborar los objetivos para la sesión de aprendizaje se determina la denominada capacidad de área y el nivel al cual se espera alcanzar. Es necesario hacer un análisis del aprendizaje que se quiere lograr para organizar secuencialmente cuáles serán los aprendizajes menores que se deben realizar. No olvidar trabajar de manera holística todas las capacidades del área, pero en cada sesión se dará siempre el énfasis en alguna de ellas.

Así como tratar de superar el modelo cultural de la mayoría de los maestros de nuestra colectividad: pensar solo en términos de la secuencia temática o de contenidos más que en el desarrollo

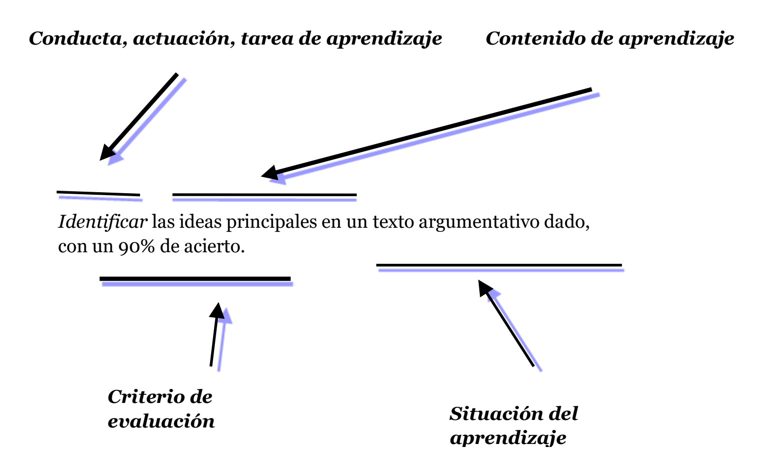
humano integral (instrucción, capacidades, actitudes) con miras a enfrentar los problemas educativos reflejados en las necesidades de la unidad de aprendizaje.

En el siguiente diagrama se presentan los insumos y procesos fundamentales para elaborar los objetivos de aprendizaje:

Capacidad de Área: Comprensión lectora

Capacidades		Contenidos básicos		Aprendizaje esperado
Identifica las ideas principales.	+	Textos argumentativo (periodísticos, científicos, filosófico)	=	Identifica las ideas principales en un texto argumentativo.

En este otro diagrama mostramos los factores y proceso de cómo se elaboraban los objetivos desde el enfoque conductista. Continuamos con el ejemplo anterior, pero de acuerdo con el modelo conductista:



Si se observa, entre el enunciado conductista y el enunciado del denominado aprendizajes esperados no existen diferencias sustanciales. Más bien, este último enunciado resulta ser más orientador, dada la redundancia, pues en la planificación de la sesión de aprendizaje necesariamente estarán los criterios de evaluación y las situaciones de aprendizaje de las actividades planificadas, aun cuando no se lo menciona en el enunciado. Es otra razón por la cual no entendemos el porqué se haya cambiado

un término tan tradicional y arraigado en nuestra práctica pedagógica, además de pertinente (pues toda planificación tiene objetivos, posee propósitos) por una variedad de términos más bien desorientadores.

El verdadero cambio se halla en el enfoque, en la epistemología educativa, pues ahora se han dado luces acerca de la importancia de introducir en nuestra práctica pedagógica el desarrollo de la inteligencia, la metacognición, el dominio de las estrategias para aprender, el uso de los saberes previos, el respeto a los ritmos de aprendizaje, la formación democrática y tolerante. En la historia pedagógica se le ha dado demasiada importancia a los términos y no a los fines, en este sentido se ha creído que variando los términos se cambia la concepción.

Frente a estas dos maneras de elaborar los objetivos, se asume que bien se puede emplear el uno u el otro. Lo sustancial se halla en la epistemología pedagógica y en las intenciones educativas esperadas.

b. Se recuperan los objetivos de la unidad de aprendizaje (o llamadas capacidades) y los indicadores para así iniciar el proceso de la planificación de la sesión.

Las competencias y capacidades proceden desde la Programación Anual, pasando por la Programación de Unidad. Son especificaciones acerca de cómo se van a enfrentar las necesidades educativas de unidad. En este proceso se marcha desde la generalidad para llegar a la especificidad.

c. Se elaboran las capacidades a partir de los indicadores de la unidad didáctica y, de ser necesario, se plantean otros adicionales. Esto es así por cuanto en la planificación de la unidad no siempre se cuenta con la claridad suficiente respecto al proceso mismo de la planificación de la sesión de aprendizaje, pues en esta etapa la planificación es general respecto al conjunto de sesiones y al llegar a la planificación de la sesión ocurre que se han leído nuevos contenidos, observado de mejor manera a los estudiantes en sus capacidades y necesidades u otros factores que permitan mejorar la primera planificación.

d. Los objetivos elaborados de forma clara, precisa y pertinente permiten evaluar el nivel de avance de los estudiantes con mayor certeza.

e. Los objetivos pueden ir variando según se desarrolle la sesión de aprendizaje, al observarse un error o un vacío en la planificación correspondiente. Todo objetivo es una propuesta posible, modificable, perfectible. En ese sentido, la flexibilidad es un principio fundamental en la elaboración de los objetivos.

4. Desarrollo de las actividades de aprendizaje

4.1. Se pueden presentar las siguientes dificultades para la elección de las actividades de aprendizaje:

a. El profesor puede carecer de criterios que le orienten en la elección de los métodos, técnicas, estrategias, los objetivos, tiempo, materiales, etc.

b. El profesor puede desconocer cuáles son las posibilidades y las limitaciones de los diversos tipos de actividades de la enseñanza – aprendizaje. Un problema muy común es que un profesor posea un número muy limitado de métodos, técnicas y estrategias en su repertorio didáctico y aun las que utiliza las apliquen con deficiencias.

c. Falta de experiencia en el uso de los métodos, técnicas y estrategias, aun conociendo a las mismas.

d. A veces se presenta una sobrecarga de contenidos asignados que abruman a profesores y estudiantes y que limitan el empleo de actividades para el desarrollo de capacidades.

e. Circunstancias propias de la situación de la institución educativa, las limitaciones socioeconómicas de los estudiantes, número excesivo de alumnos por aula, etc hacen imposible una elección racional de actividades.

4.2. Para el análisis se asume el modelo instruccional de enseñanza directa de Eggen & Kauchak, pues se trata de transmitir con rapidez la habilidad para identificar ideas principales y secundarias a partir de actividades de modelamiento por el adulto. En relación a esto los maestros no deben seguir un solo modelo de diseño instruccional para el desarrollo de la sesión de aprendizaje, sino los que sean convenientes, pero siempre en el marco de nuestra

concepción educativa.

En realidad, mientras más sencillo sea el modelo escogido, más fácil se volverá utilizarlo; además, el estilo, la personalidad del maestro, su propia concepción educativa cuenta para decidir qué diseño utilizar. Sin embargo, los docentes no deben cerrar su corazón y mente para aprender nuevos modelos y experimentar con ellos. El uso de un solo modelo es siempre más cómodo, pero lleva a procesos mecánicos y hasta monótonos que limita el ensayo de diversas posibilidades.

Un criterio para escoger el modelo adecuado es la actualidad de este, según los nuevos alcances de las investigaciones últimas en la pedagogía, la neurobiología, sicología del aprendizaje, la teoría de la comunicación y el uso de los medios audiovisuales. Sin embargo, se ha de recordar que últimamente, la Pedagogía se ha sicologizado, pues los temas de debate educativo se centran en los alcances de la sicología. Razón no falta, pues son los profesionales de esta área los que más activamente se han mostrado en la investigación y mejores propuestas han planteado. Es responsabilidad delos pedagogos empezar a reflexionar de cómo hacer de las investigaciones de la Sicología un asunto de la Pedagogía.

Escogido el modelo, se precisa ordenar secuencialmente las actividades según el modelo instruccional correspondiente.

4.3. Una vez decidido el modelo instruccional que se va a utilizar en la sesión de aprendizaje se desarrolla paso a paso este en un Tabla en el cual se consignen los siguientes componentes básicos: momentos o eventos/ actividades/ estrategias, metodología, medios y materiales y el tiempo.

Tabla Nº22. Secuenciar las actividades de la sesión de aprendizaje

Momentos o eventos/actividades/estratégias	Metodología	Medios y materiales	Tiempo

Fuente. Los autores

4.4. Recuperar los métodos, técnicas y estrategias que se han decidido para la unidad didáctica y seleccionar aquellas más adecuada al diseño instrucción y a los objetivos de aprendizaje. Este punto es crucial para alcanzar el éxito en el proceso de la sesión de aprendizaje.

4.5. La motivación es el punto de partida en el acto de aprender propiamente, además de ser una constante fundamental en todo el proceso. A partir de este hecho psicológico se logra captar la atención del individuo hacia un objetivo de aprendizaje.

Una buena motivación busca establecer una correspondencia lógica entre las actividades educativas propuestas y las necesidades e intereses de aprendizaje de los estudiantes.

Algunas medidas para motivar son las siguientes:

a. Explicar a los alumnos los objetivos educativos que tenemos previstos para esa sesión.
b. Justificar la utilización de los conocimientos que les intentamos transmitir con las actividades que les vamos a plantear.
c. Plantearles las actividades de forma lógica y ordenada.
d. Proponerles actividades que les hagan utilizar distintas capacidades para su resolución.
e. Tomar los errores como nuevos momentos de aprendizaje y como momentos enriquecedores.
f. Fomentar la comunicación entre los alumnos y las buenas relaciones, realizando tareas de grupo.
g. Plantear el razonamiento y la comprensión como la mejor herramienta para la resolución de actividades y conflictos.
h. Aplicar los contenidos y conocimientos adquiridos a situaciones próximas y cercanas para los alumnos.

4.6. Una vez que se ha logrado centrar la atención**, se imparten orientaciones** al estudiante sobre las actividades a realizarse a continuación a partir de los objetivos de aprendizaje. Se deben dar pautas concretas sobre la administración del tiempo, la evaluación, ritmo, constancia y demás factores de la sesión.

4.7. **Si los objetivos o competencias son comunicados** a los estudiantes, estos se orientan en su aprendizaje, pues le permiten tener una visión del conjunto de las actividades que realizarán para lograr aprender y la mejor ruta para alcanzar ese propósito. El rendimiento de un estudiante que sabe a dónde se orienta la sesión de aprendizaje tiende a ser superior a cuando no se sabe a qué puerto se intenta llegar.

4.8. **Evaluar los saberes previos** con la finalidad de confirmar o reorientar los propósitos de aprendizaje, de ser necesario. Asimismo, se trata de estimular el recuerdo de aquella información necesaria para el procesamiento de la información de la presente sesión. Puede utilizarse algún instrumento como la prueba de entrada, el interrogatorio, la conversación u otro que permita verificar de manera certera y rápida los saberes previos del estudiante.

4.9. **Transmisión del contenido diversificado en la unidad didáctica** y darle una secuencialidad lógica. El contenido es el punto de llegada para ayudarnos a cumplir los objetivos educativos en términos de respuesta a las necesidades educativas. Este contenido debe ser pertinente a ese propósito. Para ser asimilado por el estudiante debe ser presentado del modo más claro posible, más didáctico.

4.10. **Uso de los recursos para la comunicación didáctica.** Los estudiantes de ahora tienen menor nivel de atención y concentración por efectos de haber sido expuestos desde muy niños a medios audiovisuales y a un bajo nivel de reflexión y crítica por la exposición inmoderada. La consecuencia son nuestros bajos niveles de tolerancia al lenguaje escrito u oral. Por su lado, el lenguaje audiovisual permite estimular el hemisferio izquierdo, habla a estructuras neuronales que tradicionalmente la escuela no ha motivado, posee mejores condiciones para ser recordado; la escuela tiene que aprovechar estas condiciones. Pero al mismo tiempo debe retornar al texto oral y escrito para desarrollar la inteligencia abstracta y el pensamiento crítico. Sin palabra no es posible la criticidad. La lectura resulta así fundamental, crucial para el desarrollo de la inteligencia. Otros recursos importantes son la construcción de instrumentos gráfico – verbales de textos, Tablas para

transmitir información cuantitativa y del propio contenido presentado por el maestro; éstos son medios para integrar las palabras con los íconos.

Respecto al uso de los recursos educativos, éstos deben permitir la manipulación, la concreción del pensamiento, la posibilidad de hacer demostraciones de los planteamientos teóricos.

4.11. **La recapitulación final**, la sinopsis o el resumen son medios para facilitar la captación de los mensajes expuestos, el recuerdo.

4.12. **Entregar a los estudiantes materiales complementarios** o de apoyo para motivar la ampliación y el enriquecimiento de los temas tratados. Se puede hacer a través de lecturas o materiales audiovisuales.

4.13. **Las técnicas para el trabajo en equipo permiten** estimular el trabajo solidario, involucrar a los estudiantes en una educación activa, ir contra la corriente individualista que la sociedad bajo la férula del neoliberalismo ha impuesto, formar en los estudiantes el sentido de la democracia. Un miembro del equipo logra sus propósitos si y solo si sus integrantes logran los propios; desarrollo de la cognición al contraponer los propios puntos de vista a los de otros, desarrolla el razonamiento lógico, la tolerancia antes las diferencias.

4.14. **Ejecutar ejercicios de aplicación práctica** de la teoría asimilada. Se trata de promover la generalización del aprendizaje, transferir a situaciones reales o preparadas el uso de la teoría y motivar al estudiante a la autoeveluación. Asimismo, se estimula la inventiva, la capacidad de solucionar problemas, la autoformación.

Mediante el ejercicio de la autoevaluación se promueve la toma de conciencia frente a la responsabilidad académica y moral del estudiante, para estar en capacidad de verificar por su propia cuenta si están alcanzados o no los propósitos de aprendizaje previstos. La autoevaluación debe hacerse en los ámbitos de la metacognición, en la autopregunta sobre el

propio desempeño durante el proceso del aprendizaje, en el reconocimiento de las propias debilidades y potencialidades en el proceso del aprendizaje.

Se utiliza la evaluación formativa para asumir actividades de ayuda, de apoyo a quienes no han logrado los aprendizajes deseables.

4.15. Evaluación del aprendizaje

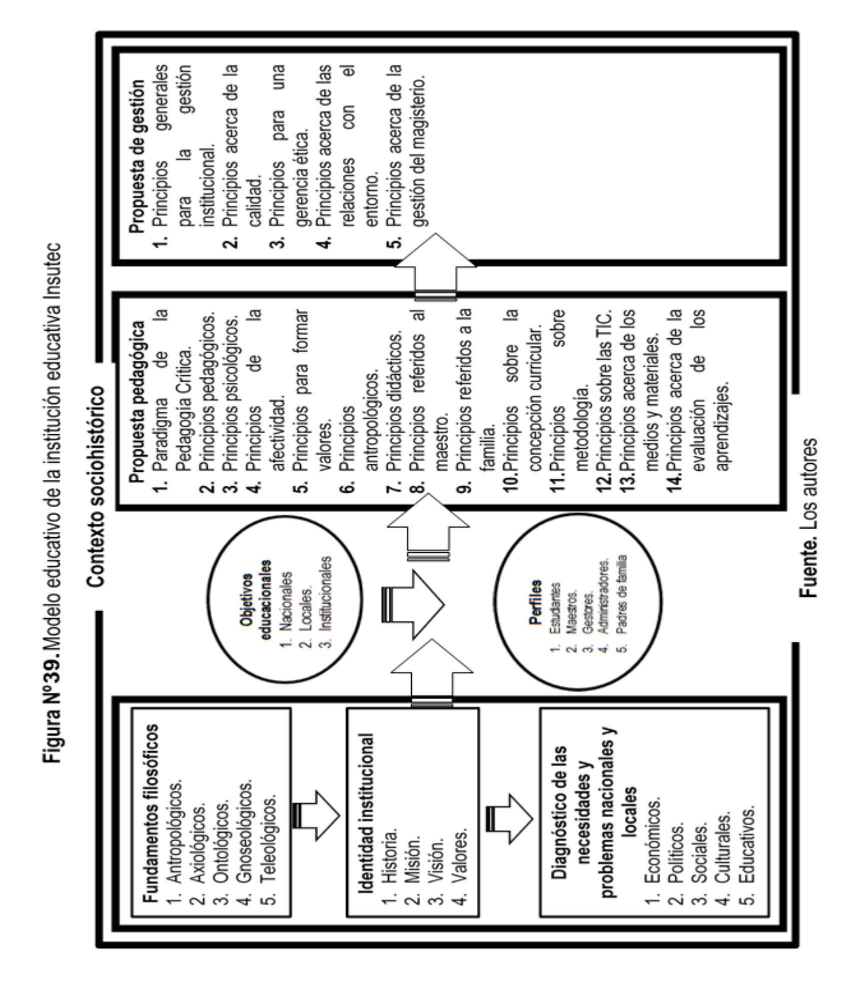
El proceso de evaluación implica esencialmente dar respuesta a las siguientes interrogantes: qué, para qué, cómo, cuándo y con qué instrumentos se evaluará.



EL MODELO EDUCATIVO INSTITUCIONAL DE INSUTEC

Para asegurar una mejor comprensión de los temas tratados en este capítulo y antes de desarrollar de manera pormenorizada el modelo para la institución educativa Insutec de Quevedo, es importante considerar la gráfica que posibilita visualizar la totalidad en el marco de la gestión en la planificación.

Figura Nº39. Modelo educativo de la institución educativa Insutec



Fuente. Los autores

Esta grafica constituye una macro expresión de los factores, dinámicas, complejidades y holismos que signan el contexto educativo, es desde su coherente interpretación sistémica que la institución educativa ha de proyectar su desarrollo institucional y propiciar la generación de estrategias en función de potenciar sus fortalezas atenuar sus debilidades, aprovechar las oportunidades del contexto y preparase en relación a los riesgos presentes en su devenir histórico. Por tal razón a continuación se trabajan estos aspectos en el interés de construir el pensamiento holístico, sistémico y neutrosófico que requiere esta complejidad.

Esta reflexión se centra en tres grandes cuestiones, a saber

a) Los fundamentos de la gestión institucional valorados por la dirección de la unidad educativa Insutec como base de su concepción.

b) La estructuración macro representacional del modelo de enfoque de la gestión educativa institucional
c) Las asunciones de principios que le permiten a la institución actuar consecuentemente al modelo planteado.

1. Fundamentos filosóficos del Modelo Educativo Institucional

1.1. Fundamentos antropológicos del Modelo Educativo Institucional

1.1.1. La definición del ser humano o persona

El ser humano es un ser multidimensional (biológico, afectivo, racional, espiritual y sociocultural), cuyas dimensiones forman al ser humano como una especie sui generis en el cosmos.

Cada una de estas dimensiones puede ser abstraída de la totalidad del ser humano por poseer características propias, pero al mismo tiempo está integrada y es dependiente de las otras. Cada una puede ser individualizada para el análisis, pero no están nunca separadas, sino están más bien dialécticamente unidas, influyéndose mutualmente con las otras dimensiones.

En ese sentido, la formación humana que intenta la Pedagogía no puede olvidar esta integración de múltiples dimensiones en los procesos educativos. Tampoco se debe dejar de lado el sentido que cada dimensión está conformada por otras dimensiones menores o subdimensiones. La dimensión cognitiva, por ejemplo, está conformada por la memoria, la inferencia, las operaciones mentales. En buena cuenta, el ser humano es un ser de múltiples subdimensiones integradas.

1.1.2. La formación multidimensional o integral del ser humano o la persona

La formación integral es desarrollar educativamente al estudiante como un ser humano multidimensional, complejo y con voluntad para autodeterminarse. Esto es, el ser humano tiene múltiples dimensiones: biológica, psicológica, social –

cultural, espiritual, afectiva.

En lo referido a la formación, definimos a esta como el acto educativo por el cual un sujeto estudiante participa por voluntad propia en un proceso para ir de un nivel de desarrollo determinado a otro nivel de desarrollo más elevado, gracias a sus motivaciones internas, la participación de un maestro y de los gestores de las instituciones educativas. Esto es así por cuanto el ser humano es un ser perfectible por naturaleza, marchando de manera indefinida del ser al deber ser (Orozco Silva, Luis Enrique, 2016, pp. 175 – 177).

Una educación integral, dentro de la perspectiva de Morin, es abordar cada una de estas dimensiones educativamente para el proceso de la hominización, para convertir un ser natural, psicológico y sociológico en un ser humano pleno (Morin, Edgar, et. al., 2002, p. 41). La importancia de la hominización es capital para la educación de la condición humana, porque ella muestra como la animalidad y la humanidad constituyen juntas nuestra humana condición.

Para Morin, pese a esta multidimensionalidad, por la cual somos parte del cosmos, de la naturaleza, de la vida, los seres humanos nos sentimos sobrepuestos a la naturaleza. Por la humanidad misma, por nuestra cultura, por nuestra mente, por nuestra conciencia, nos hemos vuelto extraños a este cosmos. Nuestro pensamiento y nuestra conciencia, los cuales nos hacen conocer este mundo físico, nos alejan de la naturaleza, haciéndonos olvidar la dimensión bio – física. Asimismo, el hecho mismo de considerar racional y científicamente el Universo nos separa también de él. Por eso la educación debe centrarse en hacernos notar nuestro lado biofísico, nuestra dependencia de la naturaleza. Una educación integral es ayudar a determinar nuestra verdadera esencia. Nos hemos desarrollado más allá del mundo físico y viviente. Es en este más allá que opera el pleno desplegamiento de la humanidad (Morin, Edgard,

1999, p. 25).

Las subdimensiones del ser humano son:

1.1.2.1. La dimensión sociocultural del ser humano

El hombre es un ser naturalmente social y cultural por la propia necesidad de sobrevivencia y de su desarrollo individual. Bajo estos propósitos el hombre establece una relación de unos con otros, de interacciones familiares, amicales, políticas. Es un inventor de instituciones. Inventa la familia, los clubes, las pandillas o cualquier otro medio de organización, de metas comunes. La dimensión social implica la comunicación, el uso de la lengua, lo institucional, lo político, la moralidad, la sexualidad, lo económico productivo, los modelos cognitivos culturales, los valores culturales.

A. La cultura y la enseñanza – aprendizaje de los modelos cognitivos

La cultura es el conjunto de saberes, creencias y pautas de conducta de un grupo social, incluye los medios materiales que usan sus miembros para comunicarse entre sí y resolver sus necesidades de todo tipo. La cultura permite que aprehendamos de la experiencia de otros. La cultura enseña a pensar, a amar, valorar y actuar solo gracias a los mediadores culturales. Toda representación mental es producto de la interacción activa y estructurante entre el sujeto y el medio y en toda representación participan de manera activa los conceptos y las estructuras cognitivas previamente formadas.

Las estructuras cognitivas son algoritmos trasmitidos culturalmente para orientar a la inteligencia en un acto cognitivo. Son esquemas enseñados por el grupo social en el cual vivimos para señalarnos cómo proceder cognitivamente para realizar un proceso cognitivo. Es decir, la sociedad ha creado, como consecuencia de siglos de experimentación con nuestras facultades

cognitivas, estructuras para pensar la realidad y para conformar nuestro saber.

Precisamente la propuesta metodológica cartesiana para examinar el conocimiento ha permanecido incólume en la escuela durante siglos y todavía permanece influyente en la ciencia y la filosofía del mundo occidental. La duda ante las afirmaciones, fue extremada en el positivismo, pues lo verdadero sería solo lo cuantificable, lo experimentable; el análisis exhaustivo del todo en sus partes, la desagregación minuciosa del todo que a la larga impide conocer el todo en su propia dinámica natural; la marcha de lo concreto hacia lo abstracto, de lo sensorial hacia la reflexión impidiendo marchar desde lo abstracto hacia lo concreto; la intención compulsiva por ordenar la naturaleza en contra de su propia esencia: el desorden, el caos; la confianza excesiva en la razón como único medio para conocer la realidad. El racionalismo cartesiano probó su valor en siglos de vigencia. El conocimiento y la escuela occidentales se rigieron por estos postulados. Ahora parecen insuficientes, aunque son válidas. Frente a estos modelos para pensar, ahora evaluados como insuficientes, ha surgido el pensamiento complejo, a partir de las ideas de Edgard Morin. Frente a los postulados del racionalismo se hace necesario aprender los principios de retroactividad, recursividad, hologramático, auto – eco – organización, etc.

B. La cultura y la enseñanza – aprendizaje de los valores

El acceso a la cultura como aspiración humana es una de las funciones fundamentales de la escuela, en este sentido las instituciones escolares han condicionado que la pedagogía sea la base para orientar los fenómenos de enseñanza, aprendizaje y creación cultural. Aunque no se han alcanzado siempre los resultados esperado.

Muchas veces la imposición de diversos tipos de ideologías esencialmente pragmáticas conducen al desarrollo de actitudes individualistas y egoístas.

Y a la escuela estos valores y estas estructuras mentales facilistas han llegado con los estudiantes. Ahora exigen en las aulas entretenimiento, imágenes, relativismo, actividades para aprobar. Ahora en muchas instituciones educativas unos hacen como que enseñan y otros hacen como que enseñan. Desde siempre el conocimiento es complejo de por sí. La construcción del saber ha costado miles de años esforzados a mentalidades superiores (Morín Edgard, 1999, pp. 13 – 89). Contra esta historia del conocimiento la escuela busca un "facilitador", una simpleza en el conocimiento enseñado a través de las asignaturas. A este conocimiento complejo por naturaleza el estudiante promedio del presente ya no quiere someterse. El maestro que busca ser sistemático para la asimilación profunda del conocimiento resulta aburrido, poco didáctico. La palabra "didáctico" ha debido así en facilitación del aprendizaje, más que un sistema para el desarrollo humano pleno y verdaderamente culto.

El contenido educativo, sin embargo, está direccionado de acuerdo con lo que una sociedad considera valioso, tanto en el plano de la ciencia, la tecnología, la filosofía, las humanidades, los valores de un determinado grupo social. Este es el contexto histórico – social del educador. Un sujeto educa en concordancia a grupo social y cultural en el cual cohabita (Zubiría Samper, Julián de, 2006, pp. 47 – 55).

C. La cultura y la enseñanza – aprendizaje de los procesos productivos

El humano es también un hombre que manufactura, que produce, que trabaja y que halla

en el trabajo un motivo para expandir su humanidad. El trabajo recrea al ser humano, le desarrolla la moral, hace crecer su espíritu. Pero el trabajo cuando está motivado solo por la adquisición de bienes, cuando de por medio hay plusvalía más bien lo deshumaniza, lo aliena. Solo cuando el trabajo se ve marcado por esta última aseveración es allí verdaderamente “maldito”. Cualquier sistema educativo que le aleje de su capacidad productiva cercena la totalidad del ser humano. El trabajo productivo debe basarse en el conocimiento teórico de los sistemas de producción, comercialización y financiamiento de las empresas, comparando los sistemas de producción capitalista con los sistemas de producción socialistas o el caso de las economías mixtas.

D. La cultura y la enseñanza – aprendizaje de los procesos comunicativos y lingüísticos

Somos seres comunicativos, seres que necesitan expandir su espíritu al compartir con los demás. A través de la lengua se enseña a pensar, a sentir, a comprendernos y a comprender a los demás. Incluso se hace imposible pensar en la realidad sin la lengua. Lengua y sociedad son dos aspectos de la vida individual indesligables. Por su lado, no solo es la lengua natural el medio para relacionarnos, aprender y enseñar, sino también una multiplicidad de códigos como es el caso del sistema de imágenes. Relacionado con estos códigos está el código informático, el código de la tecnología informática, no solo para decodificar, sino también para encodificar. No solo para comprender, también para hacerse comprender. Esto implica el dominio de nuevas habilidades mentales, de otras capacidades para leer en el monitor de la computadora, para memorizar la información, para sistematizar los datos de manera mecánica a través de programas que ayudan al pronto procesamiento de la información y otros medios más. La escuela tiene que enseñar a

comunicarse, a utilizar el lenguaje y otros códigos como un medio para la humanización.

E. La cultura y la enseñanza – aprendizaje de los procesos de socialización e individualización

La escuela es una institución social y el hombre forma parte de ella. El estudiante tiene que participar de instituciones, guiarse por los acuerdos, las reglas, aprender a decir su opinión, a pensar como miembro de un grupo, a compartir. La educación tiene que ser socializada a partir de las instituciones. Precisamente la ciudadanía son el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática. Se enmarcan en la ley y brinda herramientas básicas para que cada persona pueda respetar, defender y promover los derechos fundamentales, relacionándolos con las situaciones de la vida cotidiana en las que estos pueden ser vulnerados, tanto por las propias acciones, como por las acciones de otros. Si estas habilidades y conocimientos se desarrollan desde la infancia, los niños y las niñas podrán construir los principios que fundamentan los derechos humanos y así los tendrán como horizonte para su acción y su reflexión. Al entender su verdadero sentido y al incorporarlos en la vida cotidiana, aprenderán, de verdad y no solo en teoría, a promoverlos, a respetarlos, a hacerlos respetar y a buscar apoyo cuando estos estén en riesgo.

En esta relación dialéctica del individuo y la sociedad, esta última es el contexto de los procesos en los cuales el individuo se forma. Las relaciones de producción de su sociedad, la clase social y el grupo específico del cual forma parte el individuo conforman su visión del mundo, sus valores, sus creencias, su gusto estético y todo aquello con lo cual piensa. La sociedad le trasmite a través de la

educación y el lenguaje los saberes necesarios para su desempeño productivo; para comprender y transformar los fenómenos de la naturaleza, de la sociedad y su propia vida personal. Pero, el individuo no es solo un proceso construido por la sociedad, él como sujeto volitivo empieza a contraponerse a la sociedad y a crear una visión personal de su entorno, de lo bueno y lo malo. El individuo, entonces, individualiza lo social, asume o rechaza ciertas pautas y valores y es capaz de crear otras propias y diferentes. El proceso de individualización es en verdad la cumbre del proceso de socialización.

Asimismo, observamos otra importante contradicción entre el individuo real y el individuo ideal. El primero es el ser que existe realmente en el mundo. Más allá de este existe el individuo ideal, el deber ser del individuo, la aspiración de desarrollo al cual quiere conformar como ser real. Este último correspondería a la imagen de sus reales posibilidades de desarrollo de su propia "esencia", del desarrollo en sus cinco dimensiones humanas. Pero, son las condiciones sociohistóricas las verdaderas limitantes de este ser ideal. El capitalismo aliena al proletario como al capitalista; genera condiciones individualistas extremas, egoísmo, hedonismo, materialismo, crueldad por la avaricia. Y ambos, entonces, deben luchar contra las condiciones sociohistóricas para conformarse en el hombre ideal, deseable. "El sistema de propiedad privada con la división del trabajo inherente en él, degenera al individuo, obstaculiza el total despliegue de su personalidad (...) En ese sentido, el hombre total es multidimensional, porque se ha liberado de la alienación y de las limitaciones creadas por el capitalismo" (Shaff, Adam, 1965, pp. 116, 118).

F. La cultura y los problemas axiológicos actuales

En el contexto de una sociedad marcadamente

postmoderna en donde la construcción del sujeto social está influenciada por procesos de sobre información, lógicas de agrupaciones tribales de carácter urbanas y matrices de poder dominante, se han venido conformando grabes problemas axiológicos, al estallar la construcción del individuo moderno, que se basaba en la certeza por una nueva constitución de arquetipos difusos

Entre los principales problemas axiológicos destacan los asociados a la manifestación de: la presencia de rasgos de consumismo, aislamiento existencial, el individualismo generalizado, tendencias a prácticas racistas, falta de ética profesional, la presencia de prácticas burlescas en relación a los otros seres humanos. Estos rasgos presentes hoy en la sociedad postmoderna, se vuelven retos para la educación.

El gran desafío es lograr una educación inclusiva que potencie el desarrollo de valores como: la honestidad, la ética, la solidaridad, la identidad, la conciencia ecológica, la solidaridad, la justicia, la democracia, y la responsabilidad.

G. La escuela y los procesos de inclusión cultural

La nuestra es una escuela occidentalizada. La escuela occidental es opuesta a las culturas nativas, en su cosmovisión, su cultura y su gnoseología. Por ello, la escuela occidentalizada debe optar por el respeto y la tolerancia a las diferencias, partir del reconocimiento de las diferencias, tratar de interpretarlas y desde allí iniciar el proceso educativo. Marchar desde dentro hacia fuera en un marco de tolerancia e intercambio en igualdad de condiciones (Román, Manuel; Ortiz, Alejandro y Ossio, Juan, 1980, pp. 15 – 140).

1.1.2.2. La dimensión biológica del ser humano

El ser humano en cuanto es parte de la naturaleza, él mismo es expresión de la naturaleza. Él vive en

interacción con su medio natural y con los otros miembros de la naturaleza que conforman una sociedad. Los animales, las plantas, los minerales y toda aquella naturaleza que rodea al hombre le hacen recordar que él es también un ser natural. Como tal, el ser humano es un ser con una anatomía, con una bioquímica, con una neurobiología que son la base para todo desarrollo, incluso el educativo. El conocimiento de estas subdimensiones permite hacer a la Pedagogía una ciencia que establece las reglas de cómo intervenir educativamente en la biología del sujeto educable. Cualquier proceso de intervención educativa por parte del maestro no puede olvidar que el ser humano es parte del entorno natural y él mismo es pura naturaleza. Esta particularidad biológica en relación con la Pedagogía es explicada por la Biología Educativa, por la Neurobiología, por la Bromatología.

En cuanto la escuela utiliza las aptitudes cognitivas como centro de la vida escolar, pues a través de ellas se apropia de la herencia cultural y se vuelve un ser cultural, la Pedagogía debe preocuparse por el cerebro. Una adecuada nutrición, procesos metodológicos y didácticos de acuerdo al funcionamiento neurobiológico del cerebro y la utilización de las leyes de la biología del cuerpo, que son el trasfondo para la enseñanza – aprendizaje, son conocimientos fundamentales que la Pedagogía debe conocer para utilizarlos en cuanto ciencia interdisciplinaria.

Es importante consignar que los procesos de educación, no solo deben ser enfocados en lo académico, ha de entenderse también, la necesidad de desarrollar lo anatómico en los sujetos, por ello el sesgo actual marcado por la presencia de limitadas horas solo asignadas a la educación física, como asignatura, requiere un nuevo pensamiento pedagógico capaz de transformar y superar esta limitación.

1.1.2.3. La dimensión espiritual del ser humano

El hombre es un ser de la naturaleza, pero, al mismo tiempo, la trasciende. Trascender significa ir más allá de la biología, de la naturaleza y buscar la eternidad a través de la deidad o el trascender a través del arte y la alta cultura en general. En realidad esta espiritualidad es la que mejor diferencia al hombre de otros seres de la naturaleza; la consabida racionalidad se condice con la barbarie de la cual es hombre es capaz, de la afectividad que muchas veces prima sobre la racionalidad.

A consecuencia de esta búsqueda histórica, el hombre establece normas y formas de acercamiento. La fe es la justificación de estas normas y formas; a través de ellas el hombre se acerca a la trascendencia.

Contrariamente a los librepensadores, agnósticos y ateos de los siglos XIX y XX, en la era postmoderna la religión no está muerta y enterrada ni ha pasado al desván de las cosas inservibles: vive y colea, en el centro de la actualidad. El desarrollo del conocimiento científico y tecnológico no ha conseguido arrancar a Dios del corazón de los hombres ni que las religiones se extingan.

Sin embargo, no hay manera de demostrar racionalmente que Dios exista o no exista, la existencia de un Ser Supremo, creador de lo existente y en la vida que antecede y le sigue (Vargas Llosa, Mario, 2012, pp. 127 – 151).

La existencia de la espiritualidad, no puede asumirse solo desde la perspectiva religiosa, es más bien una integración del ser humano con su cosmo y marca de manera especial su sensibilidad, elemento consustancial al acto pedagógico y humano que es el aprendizaje.

1.1.2.4. La dimensión cognitiva del ser humano

La inteligencia es el potencial humano para resolver problemas o crear productos que sean

valorados en uno o más contextos culturales. En realidad son inteligencias múltiples, estas inteligencias se identifican mediante un conjunto de criterios que incluyen la representación en zonas específicas del cerebro, la capacidad de emplear sistemas simbólicos y la existencia de poblaciones especiales, como los prodigios y los savants, que suelen exhibir unas inteligencias extraordinarias, pero en total asilamiento (Gardner, Howard, 1997, p. 102, 103). Es la inteligencia el medio principal para generar el aprendizaje, pero curiosamente es el medio sobre el cual la educación tradicional no había profundizado para comprenderla y manejar sus leyes. En verdad una tarea fundamental de la institución educativa es una reflexión de cómo educar la mente y cómo desarrollarla para aprender a pensar a nivel de abstracciones elevadas. Si no se reta a la mente humana, si no se le exige a niveles mayores en sus realizaciones actuales, terminamos por acomodarnos a la "media" y desperdiciamos las potencialidades.

La educación debe desarrollar la criticidad como el nivel más elevado del desarrollo de la inteligencia humana y junto a ella la comprensión profunda, tal como lo concibe Howard Gardner: dominio de la información fundamental de una disciplina, dominio de los procesos de investigación en una disciplina en particular y dominio de los procesos cognoscitivos para pensar en determinada disciplina. La comprensión profunda es el "...dominio suficiente de los conceptos, los principios o habilidades de modo que quepa inducirlos a referirse a nuevos problemas y situaciones, decidiendo en qué modo las capacidades presentes de uno pueden bastar y de qué modo uno puede necesitar nuevas habilidades o conocimientos" (Gardner, Howard, 1996, p. 56). El ser humano, educado o no, sufre cambios en sus estructuras cognitivas; educado o no con un sistema eficiente tiende a alcanzar niveles superiores en su cognición. Pero, este desarrollo está sujeto a la familia, a las actitudes favorables y los materiales y maestros, textos y materiales que la escuela provee.

En el desarrollo de la inteligencia se han de tener en consideración que los contenidos determinan el pensamiento y el desarrollo de ciertas aptitudes con la cual está relacionada el contenido en particular. Asimismo, se deben considerar las herramientas cognitivas (operaciones mentales, inferencia y memoria) y las redes conceptuales para ejercitar la inteligencia.

También dentro del plano de la cognición, el hombre es un ser inventivo por esencia, por sustancia. La creatividad es el proceso que se orienta a crear nuevos conocimientos, arte, valores y cosas o a recrearlos. Crear significa producir algo que no existe. Recrear significa llegar a producir por parte del estudiante algo nuevo para él, aunque ya exista como conocimientos, arte, valores y cosas. Desde este punto de vista la creatividad es de diversos tipos: científica, productiva, valorativa, artística y psicomotriz, etc. Por lo mismo se desarrolla a través de todas las áreas y niveles del modelo curricular. La educación debe contextualizar la invención, la creación y la recreación. Somos seres para la creación, y eso es parte consustancial del hombre. Educar para la invención significa crear condiciones diversas para ese propósito. Pero también la recreación debe ser asunto de nuestro interés. No todo tiene que crearse, sino que debe aprender a aprovechar los recursos que los ecosistemas han dado.

1.1.2.5. La dimensión afectiva en el ser humano

La afectividad es una experiencia subjetiva producida por determinadas contingencias del contexto. Ocurren para adaptarse al medio a través de las emociones, los sentimientos y las pasiones.

Se caracterizan por pertenecer al presente inmediato de la persona, por su intensidad y por estar relacionados directamente con objetos y acontecimientos que le dieron origen. , pero algunas veces, se desplaza su significado a los hechos y

circunstancias que rodean a lo que originalmente despierta la afectividad o la representa. La afectividad está conformada por las emociones, sentimientos y pasiones. Están arraigadas biológicamente en nuestra naturaleza y forman parte del ser humano.

La afectividad es consustancial al proceso dinámico del aprendizaje. El conjunto de sentimientos, emociones y pasiones experimentados internamente por un sujeto al relacionarse con el mundo exterior es correlativo a los procesos cognitivos, se desarrollan juntos en función de un mismo fenómeno de conjunto. El aprendizaje no es una experiencia biológica desligada de las peculiaridades afectivas de los sujetos. Más bien, están integrados de manera dinámica y horizontal. Se influyen mutuamente. No hay desarrollo cognitivo sin desarrollo afectivo y a la inversa (Piaget, Jean, 1985; Piaget, Jean e Inhelder, Barbel, 1984).

La teoría de la motivación de Maslow o la teoría humanista de Carl Rogers así lo han confirmado. La buena o mala autoestima; un estado de serenidad espiritual y otro contrario de depresión; la motivación por alcanzar metas individuales y sociales o el desgano y la modorra como consecuencia de no sentirse identificado con un aprendizaje o una profesión; el halago de un maestro empático ante los logros obtenidos o la crítica mordaz y cruel ante el error. Todos estos son ejemplos contundentes de la importancia de los afectos en el aprendizaje. La afectividad estimula, atrasa, desanima, catapulta o sepulta para siempre al aprendiz.

De esta manera se comienza a observar a los estudiantes como seres únicos, con una riqueza afectiva, intereses, necesidades, potencialidades particulares y unas experiencias previas con determinante influencia en el proceso del aprendizaje. Todo esto conforma el mundo afectivo del estudiante. Sus sentimientos, emociones, estados de ánimo, empatía, autoimagen, la motivación, creencias sobre

la asignatura y la escuela, la inhibición, la timidez, la introversión y actitudes de ese mundo afectivo son factores directamente relacionados con su aprendizaje y de radical influencia en este. Un buen clima afectivo en el aula estimula la creatividad, facilita la superación de las dificultades propias del aprendizaje, apoya la creatividad, da una autoimagen positiva para abordar aprendizajes difíciles, genera vínculos humanos para buscar ayuda o prestar ayuda durante el aprendizaje, etc.

Esta afectividad no es solo por parte del alumno, sino también por parte del profesor. Todos los factores afectivos no solo son de trascendencia para el aprendizaje, también lo son para la enseñanza. Un maestro motivado, con buena autoestima, equilibrado emocionalmente es capaz de crear un buen clima afectivo en el aula. Por el contrario, un maestro ansioso, agresivo, deprimido, etc crea un clima pernicioso para el proceso educativo. Asimismo, las creencias del profesor sobre la enseñanza se correlacionan con la manera como gestiona los procesos educativos, prepara los materiales, evalúa, etc. También un clima institucional de tensiones, angustias, agresiones y temores es condicionante para malos rendimientos e inadecuados procesos educativos.

La relación entre la afectividad (creencias, actitudes y emociones) y aprendizaje no va en un único sentido, pues los afectos condicionan el comportamiento y la capacidad de aprender, y, recíprocamente, el proceso de aprendizaje provoca reacciones afectivas. Por un lado, la experiencia que tiene el estudiante al aprender le provoca distintas reacciones e influye en la formación de sus creencias y, por otra, las creencias que sostiene el sujeto tienen una consecuencia directa en su comportamiento en situaciones de aprendizaje y en su capacidad para aprender. Las mutuas relaciones de las actitudes, las creencias y las emociones de los alumnos determinan el éxito o fracaso (Mellado Jiménez, Vicente; Blanco

Nieto, Lorenzo; et. al, 2012, p. 225). Sin embargo, ha de destacarse que la dimensión afectiva no se opone a la cognitiva. Cuando ambas se utilizan juntas, el proceso de aprendizaje se puede construir con unas bases más firmes. Ni los aspectos cognitivos ni los afectivos tienen la última palabra y, en realidad, ninguno de los dos puede separarse del otro.

La educación de la afectividad se realiza por modelamiento, de forma espontánea y natural mediante el proceso de socialización y culturización ambiental. Es también un proceso continuo y permanente que pretende ser complemento del desarrollo cognitivo, posibilitando de esta manera el desarrollo de la personalidad integral (Hernández Hernández, Mario y Gómez Armijos, Corona, 2017, pp. 54 – 156).

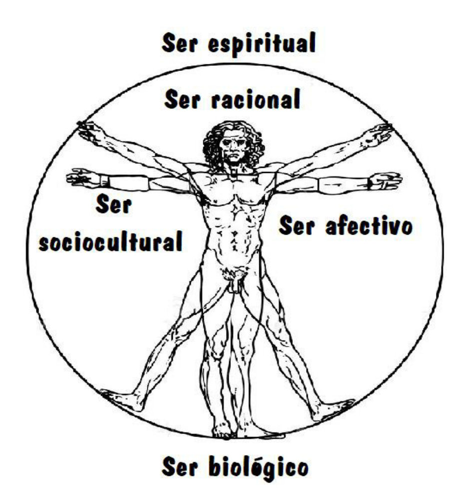


Figura Nº 40. El hombre como un ser multidimensional
Fuente. Los autores

1.2. Fundamentos ontológicos del Modelo Educativo Institucional

Los siguientes son los principios fundamentales de nuestra visión de la realidad. Acerca de la realidad tratan las disciplinas y el aprendizaje del alumno. Por eso, explicar la realidad, anticiparse a su comportamiento, practicar el

conocimiento al buscar influir en la realidad son fundamentos del proceso formativo en la institución educativa. Esto es, en las asignaturas y talleres los procesos cognitivos para enseñar y aprender la realidad se guían por la teoría de sistemas desde la concepción de la teoría de la complejidad:

1.2.1. La realidad en tanto sistema es una interrelación organizada de elementos que conforman una entidad o entidad globalizada en un contexto histórico determinado (Morin, Edgar, 1977, p. 123).
1.2.2. Interrelación implica necesariamente un conjunto de componentes o elementos del sistema relacionados entre sí, influenciándose unos con otro, dialécticamente, para conformar el todo o sistema.
1.2.3. El sistema trasciende las características individuales de sus componentes. Cada uno de estos componentes, al estar dentro del sistema, poseen el rasgo diferenciador del sistema de la institución educativa.
1.2.4. Un sistema es una totalidad de elementos compuestos por partes que lo conforman, las cuales poseen de manera independiente sus propias características y las características del sistema total, en cuanto totalidad.
1.2.5. Existe una estrecha relación entre el todo y las partes; pero también cada parte es distinta al todo.
1.2.6. Para que un conjunto de componentes pueda conformar un verdadero sistema de interrelaciones entre ellos necesariamente deben responder a una organización.
1.2.7. La organización reúne, mantiene, produce, reproduce, transforma, gracias a las interrelaciones (Morin, Edgar, 1977, p. 126).
1.2.8. Los conceptos sistema y organización están mediados o mediatizados por el concepto interrelación.
1.2.9. Las interrelaciones entre los elementos del sistema pueden ser de dos tipos: asociaciones, en la cual las partes conservan fuertemente su identidad; combinaciones cuando la unión de las partes implica mayor transformación del todo por influencia de las partes, de tal manera que los caracteres y propiedades fenoménicas resultantes, desconocidas en el nivel de sus partes componentes, es la unidad compleja o sistema.

1.2.10. Todo sistema se da en una determina situación temporal y espacial, y adquiere inevitablemente la influencia de estas circunstancias. En la relación entre los componentes del sistema y su historicidad, el conocimiento de cada componente y su ubicación dentro del sistema permite explicar la historia de ese sistema y prever su comportamiento futuro.

1.2.11. En la definición de la realidad se han presentado dos tipos de ella. A la realidad existente primera, independiente del sujeto cognoscente, se le llama realidad absoluta; esta es, sin que el sujeto pueda evitarlo, está ahí esté o no esté un individuo. Se manifiesta en los fenómenos naturales, los sucesos sociales. A la existencia segunda se le llama realidad coexistente, pues depende de un sujeto para su presencia, como es el caso del propio mundo subjetivo de un individuo.

1.2.12. Un suprasistema es un sistema mayor dentro del cual conviven otros sistemas menores, de manera integrada e interrelacionada para conformar la realidad como unidad mayor.

1.2.13. Un sistema abierto se caracteriza por mantener sus fronteras abiertas con los otros sistemas coexistentes en la realidad, con ellos comparten intercambios de energía e información.

1.2.14. En un sistema cerrado hay muy poco intercambio de energía e información con los otros sistemas de la realidad.

1.2.15. Las características fundamentales para explicar y transformar la realidad son las siguientes: el rasgo hologramático o parte – todo – parte, sinergia, morfogénesis, retroactividad, la recursividad, la dialogicidad, entropía, finalidad, equifinalidad y equipotencialidad.

1.3. Fundamentos gnoseológicos de nuestro Modelo Educativo Institucional

El aprendizaje implica la participación de un aprendiz para explicar o transformar la realidad. En ese sentido, el aprendiz es un sujeto cognoscente que gracias a su inteligencia, su sensorialidad, su intuición, su intencionalidad, sus parámetros cognoscitivos heredados

desde la cultura, sus sentimientos y emociones, sus valores culturales logra "construir" o "reconstruir" el conocimiento. Los principios fundamentales para este proceso son los siguientes:

1.3.1. De manera dialéctica, durante el proceso del aprendizaje la realidad objetiva no puede aparecer sola, sino a través de la conciencia de la persona. Es decir, la realidad que captamos del mundo exterior, la realidad objetiva existe como producto del aprendizaje al estar relacionada con el mundo subjetivo; pero, al mismo tiempo el mundo subjetivo depende de la realidad objetiva. Existe entre ellos una interrelación dialéctica.
1.3.2. Respecto a la realidad subjetiva, esta no es solo individual, sino también profundamente social. Esto es, el modo como cada sujeto interpreta la realidad, la manera como capta el mundo y explica está relacionada con el contexto social y cultural, con las creencias, concepciones, situaciones económicas, de estatus de cada individuo.
1.3.3. El proceso formativo de enseñanza – aprendizaje se da dentro del contexto de una cultura y una sociedad determinadas, enseñante y aprendiz son parte de una sociedad y una cultura determinadas.
1.3.4. Si bien la sociedad condiciona y determina el proceso del aprendizaje en cada individuo, el conocimiento trasmitido en la escuela ha sido elaborado de manera individual, ha sido cristalizado gracias a la experiencia propia e irrepetible con el mundo real y objetivo de determinadas lumbreras del saber, quienes, con su trabajo, su disciplina, sus desvelos y su inteligencia logran construir. Pero también este sujeto primero ha heredado el saber ya sistematizado a través de los maestros, ha asimilado este saber y a partir de ellos elabora otros nuevos.
1.3.5. Para explicar la realidad objetiva es importante la experiencia, pero esta es insuficiente, incluso si fuese la experiencia sumada de miles de individuos sobre esa misma realidad. Mucho del conocimiento parte de la realidad objetiva, de la experiencia, la cual es generalizada como saber a través de procesos puramente racionales. Pero otros conocimientos no

parten de la experiencia, sino de la potencia imaginativa de ciertos individuos con una gran inteligencia.

1.3.6. El pensamiento o la inteligencia es el medio para penetrar en los objetos y sus nexos internos a partir de la reflexión, de la hipótesis, de la inferencia. Hay procesos y fenómenos internos que los sentidos y la experiencia inmediata jamás podrían entender y explicar. Y hay fenómenos que no existen a través de la percepción física, pero existen como tal.

1.3.7. El conocimiento aparece desde la percepción individual y de la inteligencia individual; pero el conocimiento generalizado y válido para cualquier otra circunstancia individual no es personal, sino totalmente social, colectivo. Esta posibilidad de construir un conocimiento válido para diferentes situaciones sociohistóricas, ecológicas y espaciales es de naturaleza colectiva. Pero no es un conocimiento colectivo empírico, sino fundamentalmente abstracto e inteligente.

1.3.8. La forma superior de la inteligencia es el conocimiento de lo concreto real. Lo concreto real es el conocimiento de la realidad objetiva como el resultado de un proceso de depuración teórica y conceptual a partir de la experiencia directa con la realidad, producto de la práctica inmediata. Esto lleva a un tipo de conocimiento que ve a la realidad como un saber histórico, elaborado luego de un largo proceso de reflexión y acercamiento a sus nexos más íntimos.

1.3.9. Lo concreto desde el punto de vista teórico – epistemológico es el punto de llegada del conocimiento. Esto quiere decir que partimos siempre de una representación inicial y global, tal como lo hace un niño, para luego, a partir de allí, y gracias al apoyo de nuestra herencia histórico – cultural humana, producir poco a poco categorías de análisis, las mismas que van a permitir ver el objeto ya no como antes, sino como un "concreto pensado", compuesto de múltiples facetas y dimensiones. Así, pues, el conocimiento va de la síntesis al análisis para volver a la síntesis, nunca parte del análisis desprovisto de una visión global (Mendo Romero, José, 2006, pp. 223 –

225).

1.3.10. Sobre la percepción y la inteligencia como medios para acercarse a la realidad objetiva, es preciso señalar que el conocimiento no es un espejo de las cosas o del mundo exterior. Se halla mediatizado por la cultura en la cual se encuentra viviendo el aprendiz. En tanto la cultura es una creación histórica, no es un fenómeno universal.

1.3.11. La educación tiene un doble propósito respecto a la cultura: debe educar según la cultura de los sujetos intervinientes en el acto formativo, pero también es un fenómeno universal por el cual se es miembro de la comunidad humana, en un contexto de tolerancia y aceptación.

1.3.12. El mito por el cual la escuela es la única poseedora del saber valioso parte de la idea falsa que solo el conocimiento escolarizo es válido. En las escuelas que conocemos, la cultura occidental se ha sobrepuesto históricamente en ellas por sus logros sobre los saberes de las culturas de menor desarrollo, como las latinoamericanas.

1.3.13. La idea de la transdisciplinariedad en la institución escolar permite integrar para la formación humana los saberes académicos y los saberes populares, bajo el reconocimiento humanista que toda persona puede ser maestro y puede ser también estudiante.

1.3.14. La creación y el desarrollo de una cultura surgen a partir de una realidad determinada. La realidad es el objeto de la cultura. De las experiencias de los diversos grupos humanos con esa realidad se crean los conceptos, los artefactos, los valores y las creencias. La cultura se sujeta a la realidad y a sus propias posibilidades de recreación. Precisamente por ello el motivo de la interacción entre el maestro y el estudiante es la realidad. La escuela fue creada para transmitir el saber sobre la realidad.

1.3.15. Las relaciones entre maestro y alumno no son solo sobre el conocimiento de la realidad, sino también un conocimiento de la subjetividad de ambos.

1.3.16. El qué aprender y el cómo aprender se hallan ligados a los contextos históricos donde conviven maestros y aprendices, sea para adaptarse al mundo o sea para

transformarlo. En ese sentido, el pensamiento dirige el aprendizaje y es, a la vez, condicionado por los contextos sociales y culturales de los sujetos.

1.3.17. La educación puede adaptar al aprendiz a las circunstancias socio – históricas en las cuales vive o bien puede convertirle en alguien que trate de transformar a esa realidad que ya no le satisface ni está acorde a su ideal de sociedad que ha logrado construir idealmente, de manera crítica.

1.3.18. Todo conocimiento construido o aprendido conlleva el riesgo del error y de la ilusión, para el científico o para el aprendiz. Pero, el mayor error sería subestimar el problema del error, tanto en la construcción del conocimiento como en su aprendizaje; la mayor ilusión sería subestimar el problema de la ilusión al elaborar el conocimiento o al aprenderlo (Morin, Edgard, 1999, p. 05; Hernández Hernández, Mario y Gómez Armijos, Corona, 2017, pp. 212 – 223).

1.4. Fundamentos axiológicos del Modelo Educativo Institucional

Las sociedades e instituciones humanas se direccionan a partir de principios, normas y valores. La escuela no está exenta de esta verdad. Por un lado, la institución educativa se orienta sobre ciertos valores fundamentales; por el otro, la institución educativa debe formar valores para permitir una adecuada convivencia de los ciudadanos. Por ello es impensable una escuela al margen de los valores.

De acuerdo a este marco, respecto a los valores se orientan los siguientes principios generales:

1.4.1. Los valores son un sistema de creencias, principios y reglas que regulan la gestión de la organización y el conjunto de conductas que predominan en la institución educativa.

1.4.2. Los valores actúan como los grandes marcos referenciales que orienta el accionar de la organización y de los individuos particularmente (Ministerio de Educación del Perú, 2003, p. 33).

1.4.3. Las personas necesitan que en medio de todo cambio haya unos bienes culturales transmitidos, tradición, unas formas permanentes de interpretar el mundo y

unas normas fijas de regir la vida, además de una coacción social y unos controles, a fin de que los individuos adquieran y conserven un autocontrol según esas normas (Quintana Cabanas, J. (1992, pp. 15 -26).

1.4.4. Los valores son de origen axiológico y de origen cultural. Los primeros surgen de la reflexión filosófica acerca de lo bueno para el ser humano; el segundo es parte de las experiencias sociohistóricas de cada comunidad, siendo relativos. En la formación escolarizada en realidad prima el valor cultural frente al valor axiológico. Por eso, cuando se quiera formar un valor axiológico no se puede dejar de lado formar también al contexto sociocultural del estudiante.

1.4.5. Junto a los valores socioculturales, la institución educativa debe incluir en sus enseñanzas los distintos valores que existen: no solo de la sociedad en la cual se ubica la institución educativa, sino del mundo, los cuales forman parte del patrimonio común de la humanidad (Quintana Cabanas, 1998).

1.4.6. Cada persona adquiera con su esfuerzo su propio esquema de valores, de los que la sociedad le ofrece en cada momento histórico, teniendo siempre como referente los valores espirituales. Los valores que realmente influyen en la vida, de una manera consistente y duradera son aquellos que cada persona es capaz de construir por sí mismo, mediante un proceso de interacción y de confrontación crítica con las fuerzas dinamizadoras del mundo y de la cultura.

1.4.7. Los valores difundidos en la escuela se corresponden con la misión, visión de la institución educativa. Estas recogen de manera sistemática las necesidades y problemas al respecto en el contexto sociohistórico de la institución educativa (Parra Ortiz, José María, 2003, p. 76).

1.5. Fundamentos teleológicos del Modelo Educativo Institucional

1.5.1. Definición de fines

Los fines de la educación son los resultados que se esperan alcanzar al término del proceso educativo como producto de las grandes aspiraciones filosóficas planteadas en la sociedad y la institución educativa

antes de iniciar un proceso formativo.

Los fines pertenecen al mundo de los valores, constituyen un ideal que se pretende realizar en el hombre educado. Precisamente por esta particularidad se diferencian de los objetivos. Como valores son muy generales, reflejan un alto grado de abstracción valorativa, pues pretenden conformar un tipo de hombre prototípico al cual una sociedad determinada aspira.

1.5.2. Fines de la educación asumidos en esta modelación

La institución educativa se guía por los siguientes fines:

1.5.2.1. La educación tiene la intención de hacer felices a las personas, enriquecerlas como seres humanos. La educación es un medio para trasformar al hombre, para trasformar la sociedad, para enriquecer el mundo, y permite mantenernos como especie en el mundo.

1.5.2.2. La educación debe formar al ser humano de modo integral. Entendemos por formación humana integral del educando, a la educación según las intencionalidades sociohistóricas de una sociedad y de una cultura determinada. El concepto formación implica el desarrollo superior alcanzado por un sujeto a partir de un estado anterior no desarrollado, antes de iniciar un proceso para ser formado. Esta formación de hecho se manifiesta en las condiciones multidimensionales del ser humano. El desarrollo no es independiente de la formación, es más bien su propósito.

La formación del individuo se manifiesta en los siguientes factores:

a. Formar para la práctica productiva y económica con eficiencia para el enriquecimiento económico de la sociedad, de la empresa privada y pública, el pleno desarrollo productivo y el enriquecimiento

del individuo.

b. Buscar el respeto de los derechos y libertades fundamentales, el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.

c. Fomentar la adquisición de conocimientos científicos, filosóficos, técnicos, humanísticos, históricos y artísticos, así como el desarrollo de hábitos saludables, el ejercicio físico y el deporte.

d. La asimilación de los contenidos creados por la humanidad.

e. La asimilación de la cultural de su entorno.

f. El desarrollo de las aptitudes cognitivas del sujeto.

g. En sus competencias de interacción social.

h. Las actitudes y valores deseables para una sociedad determinada.

i. La formación de las habilidades productivas en una determinada actividad humana, incluyendo las profesionales.

j. En las aptitudes lingüísticas manifestada en los procesos comunicativos.

k. En la formación de sentimientos positivos.

l. La educación de la espiritualidad.

m. El aprendizaje del arte y los procesos de creación de lo bello.

> Cada uno de estos aspectos se manifiesta de manera integrada en el sujeto educado; ese el fruto del proceso de la formación humana. Pero, es posible que uno de estos factores no se manifieste en toda su potencialidad por ausencia de su estimulación y desarrollo (Álvarez, Lizbeth, 2016, pp. 1,2).

En fin, la educación como institución cultural de progreso debe certificar un servicio educativo de calidad orientados al desarrollo humano a lo largo de la vida. En ese interés se construye el ideal de la justicia social.

2. La identidad de la institución educativa Insutec

2.1. Historia

La institución educativa Insutec fue creada por resolución Nº 098, expedida el 07 de febrero de 1994, patrocinada por el Dr. Gustavo Álvarez Gavilanes y la Dra. Corona Gómez de Álvarez.

Inicia su funcionamiento en el período lectivo 1994 – 1995, con un ciclo diversificado, que oferto las especialidades de Ciencias, Especialización Informática, Comercio y Administración con la especialidad de Contabilidad Computarizada, bajo la rectoría de la Dra. Lyzbeth Álvarez Gómez.

Esta unidad educativa tiene como primera casa las instalaciones en las cuales funcionaba el instituto superior tecnológico Insutec, del cual era anexo. En esta primera etapa acogió a 60 estudiantes, en un horario de 8:00 a 16:30, tiempo en el cual los alumnos recibían sus clases y realizaban tareas dirigidas por sus maestros.

Al cabo de seis meses la institución adquiere una propiedad en la ciudadela Jardines del Este. Entonces se construye las canchas deportivas, como una forma de reconocer al deporte como uno de los ejes centrales de su visión educativa. Asimismo, en su visión educativa se dictaban clases de Computación, convirtiéndose el deporte y la Computación en una de las fortalezas de la institución, junto a la materia de Etiqueta y Protocolo y Cocina, entre otras. Estas materias permitían integrar conocimientos y experiencias de la vida social, y posibilitaron la formación integral de los alumnos.

Como un paso adelante en el crecimiento de la unidad educativa, para el año lectivo 1995 – 1996 se abrieron matrículas para los niños de primero a tercer curso, a partir de ese curso se asumen de este modo todos los niveles escolares.

Más adelante, la unidad educativa se independizo del instituto técnico, creándose la escuela particular Insutec el 11 de noviembre del 2009, según resolución Nº 391. De este

modo inició sus actividades educativas el 01 de febrero del 2010, fecha en la cual se abrieron las inscripciones y matrículas para el período lectivo 2010 – 2011.

Bajo la dirección de la Dra. Lyzbeth Álvarez, la escuela comenzó a cosechar los frutos del esfuerzo y dedicación de docentes y estudiantes, participó en actividades de tipo académico, cultural y deportivo, destacándose en varios eventos deportivos interescolares e intercolegiales, en los que se obtuvieron los primeros lugares en competencias de basquetbol, fútbol, natación, danza, pintura y música. Los logros académicos tampoco se hacen esperar y se ha tenido triunfos en concursos de Matemáticas, oratoria y participaciones importantes en concursos de Ortografía e Inglés.

Posteriormente, en enero del año 2013, se cambia la denominación de Colegio y Escuela Insutec a Unidad Educativa Insutec. Por este año también inicia el año lectivo en su nuevo campus, ubicado en el km 5 de la Vía a Valencia en Quevedo. Esta instalación cuenta con 6 Has. de terreno, en un entorno ecológico privilegiado y con una disposición arquitectónica que garantiza total comodidad, accesibilidad y seguridad para los usuarios.

Ya para el año 2014, la unidad educativa Insutec alcanzó algunos triunfos en las áreas deportiva, artística y académica. Impulsados por estos logros se asume un nuevo reto: lograr la certificación internacional ISO 9001, versión 2008. Por esta razón se han reestructurado cada uno de los procesos de gestión, convivencia escolar y aprendizaje, entre otros, proyectándose hacia el futuro con una perspectiva de calidad. Para abril del 2015 se alcanza la certificación de calidad propuesta como meta.

En febrero del 2016, se ubica entre los colegios mejor puntuados del Ecuador, al lograr 997 puntos sobre 1000 y en esa medida alcanza el cuarto lugar a nivel nacional en Ecuador.

Insutec inicia su proceso de transición de la norma ISO versión 2008 a la versión 2015 y cristaliza este objetivo en el

2018. Durante los años 2018 y 2019 los resultados en la gestión institucional y los procesos de verificación de la condición de unidad acreditada han permanecido y se han consolidado.

2.2. Misión

La UNIDAD EDUCATIVA INSUTEC es una institución generadora de conocimientos científicos, tecnológicos y humanísticos, forma estudiantes de alta calidad, dentro de claros valores de justicia, preparados para competir exitosamente en un mundo globalizado. Como institución educativa cumplimos una función social fundamentada en principios éticos, de espíritu reflexivo y autorrealización, de acuerdo con el desarrollo de las ciencias, la tecnología, las artes y la filosofía, en un marco de respeto y tolerancia a la pluralidad de razas, credos, condiciones económicas y sociales.

2.3. Visión

La unidad educativa Insutec como institución educativa de la provincia de Los Ríos liderará los procesos de desarrollo educativo de Educación Básica y Bachillerato en su área geográfica de influencia. Se constituirá en el primer establecimiento que desarrolle proyectos de investigación, generadores de nuevos conocimientos; los cuales sentarán las bases de un desarrollo socioeconómico sostenible en el largo plazo; con procesos académicos eficientes e integrados a los requerimientos del mundo actual, en concordancia con las políticas, procedimientos y normas establecidas por la ley de educación del país. Asimismo, formaremos a los nuevos líderes, respetando nuestra ciudadanía, nuestro entorno, y nuestra riqueza pluriétnica y multicultural.

2.4. Los valores principales de la institución educativa

2.4.1. Solidaridad. Este valor se caracteriza por las siguientes actitudes:

2.4.1.1. Es una acción a favor de una persona cuando necesita ayuda, sin intención de recibir una retribución a cambio.

2.4.1.2. La realización de una acción altruista y desprendida, pues quien lo realiza renuncia al dinero o u otro beneficio a favor de quien lo necesite.

2.4.1.3. Es un sentimiento por el cual las personas

permanecen unidas, particularmente en momentos de dificultades.

2.4.2. **Justicia.** Este valor se caracteriza por las siguientes actitudes:

2.4.2.1. Es la voluntad constante de dar a cada uno lo que es suyo.

2.4.2.2. Es aquel sentimiento de rectitud que gobierna la conducta y hace acatar debidamente todos los derechos de los demás.

2.4.2.3. Es el conjunto de pautas y criterios que establecen un marco adecuado para las relaciones entre personas e instituciones, autorizan, prohíben y permiten acciones específicas en la interacción de individuos e instituciones.

2.4.3. **Democracia.** Este valor se caracteriza por las siguientes actitudes:

2.4.3.1. Es un sistema que permite organizar un conjunto de individuos, en el cual el poder no radica en una sola persona sino se distribuye entre todos los miembros de la organización social.

2.4.3.2. Es el respeto a la dignidad humana, a libertad y a los derechos de todos y cada uno de los miembros.

2.4.4. **Responsabilidad.** Este valor se caracteriza por las siguientes actitudes:

2.4.4.1. Es el valor que permite reflexionar, administrar, orientar y valorar las consecuencias de los actos y de cómo afrontarlas de la manera más positiva e integral.

2.4.4.2. La persona responsable actúa conscientemente. Está obligado a responder por alguna cosa o alguna persona; cumple con sus obligaciones o pone cuidado y atención en sus actividades o decisiones.

2.4.5. **Tolerancia.** Este valor se caracteriza por las

siguientes actitudes:

2.4.5.1. Es el respeto hacia las ideas, creencias o prácticas cuando son diferentes o contrarias a las propias y a las reglas morales.

2.4.5.2. Es ser respetuoso, pero también es reconocer y aceptar la individualidad y diferencias de cada ser humano.

2.4.5.3. Este valor permite la buena convivencia entre personas con diferente cultura, credo, raza, etcétera.

2.4.5.4. La migración en el mundo ha creado nuevas circunstancias al proceso formativo. La presencia de estudiantes de diferentes culturas, creencias y valores culturales ha creado mayor conflictividad en las aulas, realidades heterogéneas y plurales. Ante ello es conveniente formar valores para la convivencia intercultural: respecto a las diferencias humanas y sociales desde una perspectiva de igualdad y de inclusión para todas las personas y culturas (Leyva Olivencia, Juan, 2004, p. 91).

2.5. El principio de calidad en Insutec como código de ética

2.5.1 Política de Calidad:

La unidad educativa Insutec brinda servicios educativos de calidad con un enfoque inclusivo, ecológico y humanista, de excelencia académica, con docentes competentes, seguimiento académico eficiente, una comunicación eficaz, optima infraestructura y el uso de herramientas tecnológicas de vanguardia con el fin de fortalecer su imagen institucional, cumplir la normativa legal vigente y crear un compromiso de los padres de familia con la educación de sus hijos para lograr la mejora continua en la formación integral de los estudiantes.

2.6. Diagnóstico de las condiciones socioeconómicas.

2.6.1 La economía del cantón Quevedo

La población del cantón Quevedo, es eminentemente comercial, agrícola y ganadera. Los cultivos son en su mayor

parte para exportación, tales como banano, cacao, café, palma africana, abacá. Por esto, la actividad es intensiva, tanto en uso del suelo, aplicación de técnicas agrícolas en algunos casos de punta y excelente recuperación de la inversión, principalmente en propiedades de gran tamaño. Se debe notar, que los suelos de la zona pertenecen a la cuenca del río Guayas.

Quevedo es considerada la nueva capital bananera de Ecuador por ser el centro de operaciones de la mayoría de las compañías bananeras que operan en el país y por la prestigiosa calidad de su fruta de exportación.

Quevedo es el mayor centro económico y comercial de la provincia de Los Ríos, entregando divisas de la exportación de sus productos agrícolas como: banano, café, cacao, palo de balsa, caucho, palma africana, frutales, soya, maíz, entre otros.

En lo referente a la agro-industria, básicamente está orientada a la extracción de aceite de palma; un matadero (Agrolandia) y, La Oriental que, cuyos desechos, inciden en la calidad del medio ambiente de la zona.

En la parte alta de la cuenca del río San Pablo y del río Calope, existe actividad minera de explotación artesanal y, en la cuenca del río Quevedo, se cuenta con una actividad minera a nivel de prospección.

En la actualidad se observa que la ciudad de Quevedo es un sector altamente comercial, sus habitantes han considerado al comercio como una oportunidad de trabajo para poder subsistir, ello les permite generar empleo y contribuir al desarrollo económico y empresarial del Cantón.

Muchos extranjeros han invertido en Quevedo y han hecho de este su lugar de residencia. Con sus empresas han brindado oportunidad de trabajo a sus habitantes (Salvatierra Chiguano, Silvia Adriana, 2014, pp. 74, 75).

En Quevedo se ha detectado una necesidad de mejorar el

acceso a la financiación con el objetivo de mantener su actividad y sus ventas. La ampliación de los mercados también es un reto pendiente para las PYMES de Quevedo lo que implica también una mayor articulación de la estructura productiva (encadenamientos productivos con grandes empresas y PYMES, clústeres, etc.). Esto mejoraría sustancialmente la productividad de estas.

2.7. Diagnóstico social

2.7.1. Los aspectos sociales en el cantón Quevedo

2.7.1.1. La población se dedica a la agricultura, ganadería y el comercio. Pese a su productividad y crecimiento poblacional no cuenta en su totalidad con los servicios básicos, entre ellos agua y energía eléctrica.

2.7.1.2. La población de Quevedo:

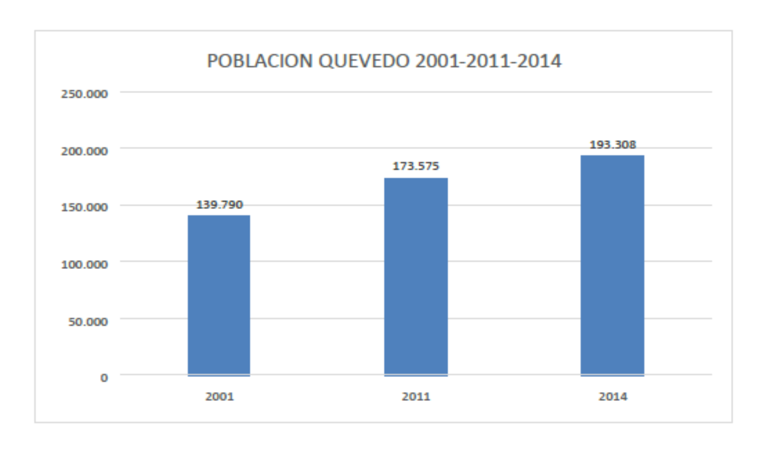


Gráfico Nº 1. Población Quevedo 2001-2011-2014
Fuente. Censo Población y Vivienda 2010, INEC

2.7.1.3. La población de la ciudad de Quevedo, se asienta en dos sectores separados por el río Quevedo, siendo estos: Quevedo y San Camilo, situados a la margen derecha e izquierda del mencionado río respectivamente por lo que, la población futura se asentará en estos dos sectores de acuerdo a sus áreas disponibles. Las zonas más densas, se encuentran en mayor magnitud en el sector de Quevedo

especialmente en su casco comercial sin embargo, la zona con mayor potencial de expansión futura se encuentra en San Camilo. Se estima que actualmente el 69% de la población se encuentra en el sector de Quevedo y, para un horizonte de 10 años, la ocupación estimada es del 62.5% para el sector de Quevedo y, del 37.5% para San Camilo.

2.7.1.4. La pobreza por consumo en la cabecera cantonal de Quevedo, según SIISE 2010 (INEC-ECV2006), es 38,4%, en San Carlos 49,3% y en La Esperanza el 59,5%. La extrema pobreza de consumo en Quevedo el 10,8%, en San Carlos 15,1% y en La Esperanza el 20,3%. El indicador incidencia de la pobreza de ingresos, según el INECENEMDU DIC-2010 a nivel nacional es de 32,76% y de la extrema pobreza por ingresos en la costa es el 15,40% (Gobierno Autónomo Descentralizado Municipal del Cantón Quevedo Provincia de Los Ríos, 2016, p. 48).

2.8. Diagnóstico de la salud

El estudio la realidad institucional del sistema de salud y la red de instituciones públicas y privadas que se han ramificado en todo el país y que responden a la política gubernamental en materia de salud pública, indica que en el siglo XX el país ha tratado de modernizar este sector. En este análisis desataca que mientras en el 2010, la esperanza de vida fue de 75 años, en el 2050, la misma subirá a 80,5 años en el país.

Es de destacar que en relación con la Infraestructura médica se consideran el número de establecimientos con internación hospitalaria y número de camas hospitalarias disponibles, por clase de establecimiento.

2.9. Diagnóstico

2.9.1. Los valores culturales en los ecuatorianos

2.9.1.1. Los ecuatorianos son bastante distintos unos de otros y no hay forma única para identificarlos. Es un país con muchas diversidades. Pero, en medio de la diversidad

hay ciertas características comunes (Ayala Mora, Enrique, 2002, p. 94).

2.9.1.2. Desde la cultura kishwa existe una cosmovisión que parecería articular la conformación de la nacionalidad ecuatoriana, la cual está en proceso de construcción. Un valor ideológico base para esta cosmovisión es la complementariedad y la reciprocidad. Así, son complementarios y solidarios lo femenino y lo masculino; las relaciones "fraternales" con el entorno natural, en donde las personas son consideradas hermanas y hermanos de las montañas y las rocas, etc (Larco Pozo, D., 2012, p. 53). Pero los hombres son también complementarios y solidarios entre sí. Entre ellos la ayuda mutua en la minka, la cooperación ante las necesidades del otro son un modo de ser. Este valor es también visible en las otras nacionalidades ecuatorianas y se ve reflejada en las zonas urbanas occidentalizadas. El espíritu del neoliberalismo no ha logrado sumir este valor. Más bien la solidaridad y la ayuda con manifestaciones permanentes del ser ecuatoriano.

2.9.1.3. La cosmovisión de los pueblos indígenas ve al ser humano como uno más en la naturaleza. Por el contrario, la cultura occidentalizada de las zonas urbanas y costeñas posee una cosmovisión propiamente antropocéntrica. Esto es, concibe al hombre como centro de la naturaleza y su tarea es dominar todas las cosas, como lo difunde la visión católica (Larco Pozo, D., 2012, p. 54).

2.9.1.4. Los rasgos aristocratizantes, de origen colonial, continúan articulando las relaciones sociales, la cultura y la ideología. Tradiciones paternalistas siguen rigiendo las relaciones sociales. Este paternalismo se evidencia en las relaciones interpersonales en el campo laboral. El dueño o “patrón” siente a los

trabajadores como menores, dependientes de él, de su "buena" voluntad, espera del trabajador plena sujeción y muestra de sumisión.

2.9.1.5. El mundo andino ecuatoriano se asemeja a la cosmovisión del hombre andino peruano y boliviano. Así, en una investigación boliviana se hace una interpretación válida también para el Ecuador: "En la visión del mundo andino, lo humano, lo natural y lo espiritual son inseparables; se hallan en una interacción dinámica constante. La noción que la gente tiene de relacionarse tanto con el mundo natural como el espiritual implica que no sólo deben desarrollar un conocimiento y habilidades para sobrevivir materialmente, sino que también, deben relacionarse con el mundo espiritual. Los rituales son efectuados para todas las actividades sociales y productivas importantes. Así por ejemplo, al momento que los campesinos logran las condiciones físicas adecuadas para el crecimiento de las plantas (al arar), le piden a la Pachamama, a través de un ritual, que contribuya a esto creando condiciones espirituales óptimas" (Rist, Stephan; San Martín, Juan y Tapia, Nelson, 2005).

2.9.1.6. La familia ecuatoriana se encuentra signada por el sentido de la solidaridad y el destino común. Los lazos no solo son sanguíneos, son profundamente afectivos y de compromiso con cada uno de sus miembros. Y esto se extiende desde el núcleo familiar hasta los extremos colaterales de la familia, tanto por parte del padre o por parte de la madre de una pareja. En esta misma lógica hay una abnegación de parte de la pareja para con cada uno de los hijos. Los hijos se sienten comprometidos por este desprendimiento y generan un vínculo irrompible aun después de casados. En esta lógica los hijos procuran no alejarse de la casa paterna.

2.9.1.7. La reciprocidad es una característica indígena que ha sido asimilada por los pueblos andinos en general, y en particular por el pueblo ecuatoriano en su generalidad. La minga, quizá la forma más visible del sentido de reciprocidad fue una práctica aborigen, pero ahora se ejercita en todos los ámbitos y niveles sociales como una de las características del convivir. Prestarse una mano, colaborar recíprocamente para realizar un trabajo, no es común en todas las latitudes del mundo. La minga no solo facilita el trabajo, también organiza las relaciones humanas y consolida la comunidad (Ayala Mora, Enrique, 2002, p. 95).

2.9.1.8. Entre los ecuatorianos hay un apego profundo a la tierra, al lugar de origen. Evitan emigrar, casi no se alejan territorialmente de la seguridad de la casa familiar. Posiblemente este apego tenga un origen incaico. Esto se observa en otros países de América Latina, pero particularmente con mayor arraigo en Ecuador. La occidentalización no ha sobrepasado este valor.

2.9.1.9. Los ecuatorianos tienden a ser pragmáticos, han desarrollado una inteligencia a partir de la práctica y de la utilidad del aprendizaje. Evitan la abstracción. Esto les lleva a tener poca persistencia y disciplina para el aprendizaje abstracto. Ligado a este valor, se requiere disciplina para alcanzar y dominar lo difícil. Precisamente, para el ecuatoriano promedio le es limitante la ausencia de disciplina para el aprendizaje. Ocurre que frente a esta visión pragmática del aprendizaje se ha generado un sistema social de facilitación. Lo cual, evidentemente, no ayuda.

2.9.1.10. Los ecuatorianos son profundamente emocionales. Los códigos sociales de interacción requieren de sutilezas en el uso de la lengua y de la comunicación corporal.

Tienden a resentirse, al rencor y a pasar de generación a generación los enojos, cuando se siente heridos o maltratados, aun cuando no siempre expresen sus sentimientos.

2.9.1.11. En una historia signada por el coloniaje, la dependencia y el dominio, se ha generado el valor de la jerarquía social muy marcado. El deseo de llegar al poder en la institución o en el Estado es muy fuerte. Sentirse en el poder es una muestra de estatus y requiere este reconocimiento en la actitud y en la lengua. Expresiones como "mi señor", "mande usted", "mi rey", "a su orden", etc son una evidencia de este esquema de dependencias. A nivel escolarizado, los maestros fungen de dominadores. Generan en el contexto de la escuela una actitud de desautorizar, de estar a la caza del error, de culpar y disminuir. Esto ahoga la creatividad, la libre expansión del pensamiento, el desarrollo de la autoestima. Si a este modo de ser se le suma los modelos de gestión centrados en el líder o en sus allegados, tenemos un sistema social y educativo que evita la creación, el pensamiento crítico. Sin embargo, en la zona de Costa ecuatoriana hay más bien un espíritu liberal, un espíritu libertario.

2.9.1.12. Hay una fuerte tendencia a la queja, a victimizarse, a sentirse disminuido. Hay quejas a consecuencia de la política del Estado, de las decisiones del jefe cercano, de la conducta de alguien cercano. Y estas sirven a manera de justificación ante la propia inacción o incapacidad. La queja sirve para culpar a otros de la propia responsabilidad.

2.9.1.13. Existe un fuerte sentido burocrático, de origen colonial. Los procesos de gestión y los procesos administrativos son engorrosos, entrampan e impiden la eficiencia (Ayala Mora, Enrique, 2008, p. 28).

2.9.1.14. Producto del coloniaje, en la República se ha mantenido la discriminación racial. Ser

indígena o de una etnia menor es ser considerado como un ciudadano de segunda. Curiosamente, la resistencia de estos grupos es superior al espíritu colonial. Las vestimentas propias, el uso de su idioma y la permanencia de sus costumbres son una evidencia de este espíritu contestatario.

2.9.1.15. Existe un notorio regionalismo, de espíritus opuestos, de permanente contradicción. Ser "mono", "serrano", "indio", "negro" son marcas de prejuicio. Estas maneras de calificar al conciudadano encierran en el fondo un profundo racismo. Y con ello el sentido de "vago" solo por ser "mono" o el de ser "mona" con la displicencia y la infidelidad. Ser "serrano" con ser tonto o ser "indio" con ser cognitivamente limitado. Estos estereotipos afectan la convivencia y el logro de la identidad, necesaria para compartir un destino común.

2.9.1.16. El machismo y la exclusión de la mujer de la vida política son expresiones coloniales todavía presentes. Paradójicamente este machismo encuentra una contradicción entre el dominio y ser dominado. En Ecuador, la mujer suele ser muy entregada al hogar, al esposo y a los hijos; pero, al mismo tiempo exige semejante respuesta de ellos. Del esposo permanente preocupación, ayuda en la crianza de los hijos, responsabilidad y plena dedicación a ella. Si no encuentra esa disposición suele retraerse y dar menos o dejar de dar.

2.9.1.17. En todas las regiones y estratos sociales se juega "cuarenta", se juega voleyball en su versión nacional el "ecuavoley", y existe una gran afición por el fútbol, el espectáculo más popular del país. Genera pasiones e identidades de clubes, de localidades y regiones, pero al mismo tiempo ha logrado unificar el sentimiento nacional ecuatoriano (Ayala Mora, Enrique, 2002, p. 97).

2.9.1.18. Sean o no creyentes, pertenezcan a cualquiera de las denominaciones cristianas o a otra religión, hay rasgos de la cultura ecuatoriana marcados por la tradición católica y sus valores fundamentales, su percepción de la vida y la muerte. Basta solo fijarnos en el calendario de fiestas, en las ceremonias populares y las fiestas familiares. El culto a la Narcisa es visto como muy nuestro. Una misa, un funeral o una bendición de un nuevo edificio son ocasiones sociales aceptadas por todos. Inclusive en la informalidad se puede descubrir esto (Ayala Mora, Enrique, 2002, p. 97).

2.9.1.19. Hay expresiones indígenas o mestizas que, manteniendo ese carácter, han pasado al mismo tiempo a representar a todo el país. La música indígena, los sanjuanitos y tonadas, son parte de la cultura de los indios ecuatorianos y andinos, pero se asume como "música nacional". De igual manera, música mestiza como el pasacalle que es una versión ecuatoriana del pasodoble español o como el pasillo que trajeron los soldados de la Independencia, se ven como expresión del mestizaje, pero también como "música ecuatoriana", es decir, del conjunto de la comunidad nacional. La música "rokolera", cuya figura más notable fue Julio Jaramillo se considera como uno de los fenómenos de la cultura popular (Ayala Mora, Enrique, 2002, p. 98).

2.9.1.20. En Ecuador hay una hermosa frase que al escucharla conmueve: "Dios te pague...". Esta frase no es solo del español andino, pero también se escucha en la costa ecuatoriana. Esta expresión refleja un pueblo que valora la gratitud más allá de lo terrenal y circunstancial. Aún más, en el fondo se encuentra una bendición para retribuir, pero una bendición que trasciende el tiempo y las propias fuerzas. Cada pueblo tiene en sus

frases el alma, sus valores, su cosmovisión.

2.9.2. Pueblos y nacionalidades en Ecuador

2.9.2.1. En Ecuador existen quince nacionalidades indígenas en el país: Achuar, A'i Cofán, Huaorani, Kichwa, Secoya, Shiwiar, Shuar, Siona, Zápara y Andoa en la Amazonía; Awá, Chachi, Epera y Tsa'chila en la Costa; y la nacionalidad Kichwa en la Sierra, que tiene en su seno a diversos pueblos.

Cada nacionalidad mantiene su propia lengua y cultura. Entre estas, la nacionalidad Kichwa, agrupa el mayor número de población indígena reconocida en pueblos como: Cañari, Karanki, Chibuleo, Kayambi, Kitu-kara, Kisapincha, Panzaleo, Puruwá, Pastos, Paltas, Natabuela, Salasaca, Saraguro, Tomabela, Waranka y Kichwas amazónicos, asentados en nueve provincias de la Sierra y tres de la Amazonia (Larco Pozo, D., 2012, p. 03).

Tabla Nº 23. Descripción de algunas nacionalidades y pueblos indígenas en Ecuador

Pueblo y nacionalidades	Características
Afroecuatoriano	Tradicionalmente se organiza en caseríos y comunidades. En los últimos años ha luchado por la reivindicación de sus territorios. El idioma es el castellano.
Awá	Ubicado sobre todo en el Carchi. Es una nacionalidad fuertemente organizada, que cuenta con un territorio propio de 121.000 hectáreas cedido por el Estado ecuatoriano y 5.500 hectáreas de posesión ancestral. Sus territorios están localizados en Ecuador, con aproximadamente 3000 hectáreas. Pero la mayoría están ubicados en Colombia. El idioma es el awapit.
Chachi	Con presencia mayoritaria en la provincia de Esmeraldas. Los idiomas son awapit y cha'palaa.
Épera	A pesar de ser un grupo étnico disminuido notablemente, aún existen miembros asentados en la Zona, en su mayoría en la provincia de Esmeraldas. La mayor parte de su población se encuentra en Colombia. El idioma es el sia pedee.

Cofán	Distribuido principalmente en Sucumbíos. Tiene presencia binacional en Ecuador y Colombia. Su idioma es el ai'ingae.
Siona y Secoya	Son dos etnias o grupos de identidades diferentes, que comparten varias similitudes, como la ubicación en el bosque tropical y la misma familia lingüística. Su territorio se considera como una sola unidad denominada Siona–Secoya, y alcanza 8.000 hectáreas. Se encuentran mayoritariamente en Sucumbíos; algunos miembros habitan territorios de Imbabura, Esmeraldas y Carchi. Tienen presencia binacional en Ecuador y Colombia. Los idiomas son paicoca y kichwa.
Shuar	Se asientan con pequeñas poblaciones en la provincia de Sucumbíos. La mayoría se encuentra en Morona Santiago, Zamora y Napo. El idioma de la nacionalidad shuar es el shuar chicham.
Kichwa	Los kichwas del Ecuador, de ninguna manera son descendientes de los "inkas" más bien, descienden de los pueblos originarios pre-incaicos que estuvieron asentados en la región (Larco Pozo, D., 2012, p. 53). Esta nacionalidad Kichwa en la actualidad está en proceso de reconstitución. Los kichwas se caracterizan por su permanente lucha en defensa de sus tierras, recursos naturales y culturales. Este pueblo fue víctima de exterminio, condenación y anulación de su cosmovisión (prácticas rituales, canciones – danzas y vestimentas tradicionales) por más de 500 años, tras la colonización. Entre ellos están los Karanki, Kayambi, Natabuela y Otavalo. Están asentados, especialmente, en la provincia de Imbabura; con menor presencia, habitan en Carchi, Sucumbíos y Esmeraldas. El idioma es el kichua. Además, en Carchi se asienta el pueblo Pasto

Fuente. Ministerio de Cultura y Patrimonio del Ecuador (2014)

2.9.2.2. Existen otras formas de comunicación cultural, detectados en las etnias minoritarias: la música, la danza, la cromática, el manejo del cuerpo, la iconografía en las artesanías, ciertas manifestaciones simbólicas con el entorno natural -como la imitación de los lenguajes de los animales-, entre otras manifestaciones de riqueza y solvencia cultural (Larco Pozo, Doris Anabel y Criollo Guaraca, Ángel Enrique, 2012, p. 154).

2.9.3. Precedentes históricos de la cultura académica en el Ecuador

El socialismo tuvo un enorme impacto en el pensamiento y la cultura desde los años veinte. Bajo su influencia se dieron numerosos ensayos en el campo de la sociología y la pedagogía. Y también generó una corriente literaria de gran aliento, cuyos más importantes exponentes fueron los integrantes de la Generación del treinta. Sus figuras más destacadas fueron Fernando Chaves, Jorge Icaza, José de la Cuadra, Pablo Palacio, entre otros. En la poesía descollaron Jorge Carrera Andrade y César Dávila Andrade. En el ensayo se destacó Leopoldo Benites Vinueza. Entre los cuarenta y los sesenta se dio un gran auge artístico, que en la plástica tuvo figuras como Mideros, Kingman y Guayasamín. Todo este desarrollo, junto con el boom de la literatura, se consolidó con la creación de la Casa de la Cultura Ecuatoriana (1944) fundada por Benjamín Carrión, ensayista, crítico, biógrafo, narrador y gran suscitador. El principal impulso del pensamiento y el arte siguió viniendo de sectores de izquierda, que hallaron ese espacio de contestación y de protesta (Ayala Mora, Enrique, 2008, p. 36).

2.9.4. Dificultades para el fomento de la cultura en Ecuador

2.9.4.1. Los obstáculos persisten en cuanto a la distribución de las infraestructuras culturales en Ecuador, no solo limitan las oportunidades de acceso a la vida cultural, sino también desfavoreciendo la producción cultural, la difusión y el disfrute de la misma.

2.9.4.2. Aunque las instituciones públicas ofrecen una importante oferta para la educación artística en los años de formación clave y una oferta bastante variada de programas relacionados con la cultura en la educación nacional técnica y superior (universitaria), se podría generar un apoyo adicional para fomentar las industrias culturales a través de una diversificación de los programas de

gestión cultural facilitan de esta manera el surgimiento de una clase dinámica cultural y el desarrollo de empresas e instituciones culturales competitivas y gestionadas con éxito.

2.9.4.3. Mientras que la diversidad cultural internacional ya es promovida a través de programas de idiomas en las escuelas, el fortalecimiento de la promoción del multilingüismo, aumenta el acceso a los idiomas locales e indígenas, puede promover la comprensión intercultural entre los pueblos de Ecuador.

2.9.4.4. Para que la cultura siga contribuyendo al bienestar, el enfoque debe estar también en el fomento de una imagen positiva de la igualdad de género para el desarrollo. Los resultados objetivos de la igualdad de género no se traducen en opiniones subjetivas en cuanto a su importancia para el desarrollo, y señalan una necesidad de aumentar la promoción y las medidas en ámbitos clave como la fuerza de trabajo y la participación política (Unesco, 2013, p. 04).

2.9.5. Cultura y economía

2.9.5.1. En 2010, las actividades culturales contribuyeron al 4.76% del Producto Interior Bruto (PIB) en Ecuador, ello indica que la cultura es responsable de una parte importante de la producción nacional, y que ayuda a generar ingresos y mantener los sustentos de sus ciudadanos. El 57.4% de esta contribución proviene de las actividades culturales centrales y el 42.6% de actividades de apoyo o equipamiento. Al examinar la contribución de la cultura al PIB por sectores de la economía, vemos que la mayor parte de la contribución de la cultura entra en el sector de la Información y la Comunicación (42.6%), mientras que el segundo mayor porcentaje corresponde a Actividades Profesionales

Científicas y Tecnicas (20.8%), que incluye la publicidad, el diseño y la arquitectura. La contribución general de la cultura a la economía nacional no es insignificante si se compara con la contribucion de otras industriales importantes, tales como: cárnicas y productos elaborados (4.8%), otros cultivos agrícolas (3.6%), cultivo de banano, café y cacao (2.6%), o fabricación de productos de refinería de petróleo (2.0%).

2.9.5.2. En 2010, el 2.2% de la población empleada en Ecuador tenía ocupaciones culturales (134,834 personas). El 87% de estos individuos tenía ocupaciones en actividades culturales centrales, mientras que el 13% realizaba ocupaciones en actividades de equipamiento/apoyo. Los subsectores que más contribuyeron al empleo nacional incluyen artesanos textiles y del cuero (27.9%), arquitectos (7.0%), diseñadores gráficos y multimedia (5.6%), profesionales de marketing y publicidad (5.5%) e impresores (4.4%).

2.9.5.3. En 2003, el 3.41% de los gastos de consumo de los hogares de Ecuador se dedicaron a actividades, bienes y servicios culturales (403,066,224.24 USD). El 47% se gastó en bienes y servicios culturales centrales, y el 53% en bienes y servicios de equipamiento/apoyo. La compra de libros fue responsable de la mayor parte de gastos de los bienes y servicios centrales (15.6%), seguido por el consumo de servicios culturales (10.3%). Los servicios culturales incluyen las entradas a cines, museos, teatros, conciertos, parques nacionales y sitios patrimoniales, y, el alquiler de equipos para la cultura (televisores, videocasetes, etc.). La compra de equipos para la recepción, grabación y reproducción de sonido e imágenes (31%), tales como televisores, radios, equipos de música, etc.), y la compra de equipos para el procesamiento de

la información (16%), fueron responsables de los mayores gastos en bienes y servicios de equipamiento y apoyo.

2.9.6. Educación y cultura

2.9.6.1. Los cursos incluidos en la categoría de educación artística en Ecuador están destinados no solo a estimular el talento artístico, sino también a garantizar el desarrollo de productores y consumidores informados de las expresiones culturales y artísticas, amplían los horizontes para el desarrollo personal y la participación cultural a través de la creación de una audiencia educada. Ejemplos de materias que se imparten incluyen la historia del arte, las actividades de creación artística, y la estética aplicada al cine, el teatro, la danza, el cómic y la música. La docencia en estos campos contribuye sin duda, a desarrollar también el interés de los estudiantes en actividades de formación académica y una carrera profesional en el sector cultural. Aprender sobre dichos temas también puede llegar a ser estímulos importantes para la creatividad y para fortalecer el potencial de empleo en ámbitos como la innovación, el diseño y la producción de bienes y servicios.

2.9.6.2. En 2012, el 8.4% de la población encuestada de más de 12 años afirmó haber participado al menos una vez en una actividad cultural fuera del hogar. Las actividades culturales fuera del hogar incluyen visitas a lugares de interés cultural, tales como cines, teatros, conciertos, festivales de música, galerías, museos, bibliotecas, monumentos históricos y arqueológicos. Estas actividades requieren que las personas elijan activamente asistir a una actividad cultural en particular, y por lo tanto proporciona información sobre el grado de vitalidad cultural y la apreciación de la cultura. También implican lugares físicos donde se

producen encuentros entre el público y los artistas, así como entre el público en sí. Un resultado de 8.4% indica un grado muy bajo de participación cultural donde sólo una pequeña minoría de la población visitó lugares e instituciones culturales.

2.9.6.3. Varios cursos técnicos y universitarios existen en las áreas de música, artes visuales y patrimonio, sin embargo existen brechas notables en cuanto a las oportunidades de capacitación técnica en el cine y la imagen y la ausencia de cursos de gestión cultural, ya sea a nivel técnico o terciario. La transformación de las capacidades artísticas y creativas en actividades, bienes y servicios económicamente viables y la gestión eficaz de las empresas culturales requiere considerar aspectos específicos de la cultura del sector. La falta de formación en gestión cultural puede dificultar la aparición de una clase dinámica cultural y el desarrollo de empresas culturales competitivas (Unesco, 2013, pp. 04 – 20).

2.9.7. La cultura en Quevedo

Quevedo actualmente posee tres Bibliotecas Populares, dos Rurales (San Carlos y La Esperanza) y la Biblioteca Alejandro Boza Aguirre de la ciudad de Quevedo, con un promedio entre ellas de aproximadamente de 6000 a 8000 usuarios anuales, en este año han concurrido 6.082 usuarios de ellos:

2.042 son de Quevedo, 2.840 de San Carlos y 1.200 de La Esperanza, con un promedio global de 63% de usuarios femeninos y 37% masculinos, que hace uso de aproximadamente 7 MIL volúmenes puestos al servicio de estas comunidades. Además durante el 2010 se ofreció capacitación en temas de manualidades, costura y cocina a más de 400 mujeres de escasos recursos, provenientes de barrios en vulnerabilidad del cantón.

Promoviendo la historia pre-incaica, se mantiene

el Museo Municipal, dedicado a la Cultura Milagro Quevedo, ubicado en la actual Ciudadela Municipal, este inició su funcionamiento en el año 2002 y actualmente se encuentra en la Casa Patrimonial. El Museo organiza visitas guiadas con niños y jóvenes de los centros educativos primarios y secundarios del medio, ofreciendo charlas sobre la Cultura Milagro - Quevedo y promoviendo el reconocimiento de nuestro origen preincaico.

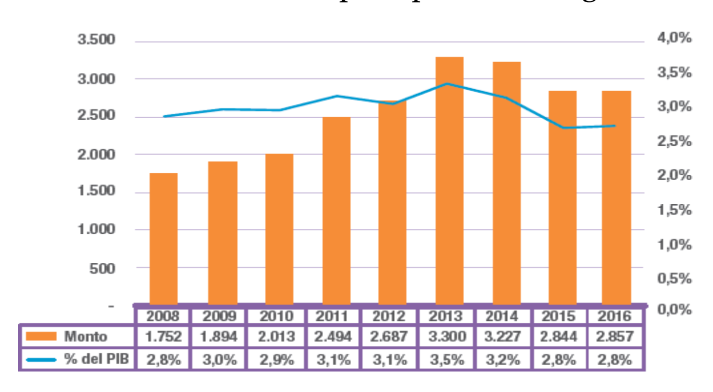
Bienes inmuebles patrimoniales CIUDAD DE LA CULTURA CASA DE HOSPEDAJE: vivienda de arquitectura moderna de dos plantas, orientada en función del paisaje, pues se implanta al borde de un barranco con vista a un río. En planta baja se encuentra: garaje y demás servicios (lavandería, bodega), cocina, área social y una terraza que mira hacia atrás. A la planta alta se llega mediante escalera de peldaños aislados con zanca central. Se arriba al centro del espacio, a un corredor que conectan con una sala de estar que también mira hacia el paisaje y los dormitorios. Al final de corredor existe una terraza que mira hacia la calle de acceso. La cubierta es a dos aguas. Se presume que la casa fue construida entre los años 1960 – 1970. MUSEO DE QUEVEDO: promoviendo el reconocimiento de la historia pre-incaica, se mantiene el Museo Municipal, dedicado a la Cultura Milagro, el mismo que entró en funcionamiento en el año 2002, y ahora se levantó en la Casa Patrimonial. CASA HACIENDA AISLADA: destinada originalmente a bodegas en planta baja y a vivienda en planta alta, emplazada en área rectangular, irregular, en “L”; su ingreso se da desde soportal por el lado oeste, que conduce a un zaguán, desde el que parte una escalera recta de un solo tramo, que entrega al comedor y hacia el oeste se ubica la sala, tres dormitorios y un baño, y hacia el oeste una bodega y la cocina. Se presume que la casa fue construida entre los años 1880 – 1890 (Gobierno Autónomo Descentralizado Municipal del Cantón Quevedo Provincia de Los Ríos, 2016, pp. 70, 71).

2.10.Diagnóstico educativo

2.10.1.1. Ha sido una constante a lo largo del siglo XX el sucederse de "reformas pedagógicas y curriculares", a veces más fundamentadas, a veces menos. Además, a partir de mediados de ese siglo, gracias a las rentas del banano y luego del petróleo, ha aumentado sustancialmente el número y la calidad de los establecimientos educativos (Freile, Carlos, 2015, pp. 4 – 6).

2.10.2.Inversión en educación básica

Gráfico Nº 2. Histórico del presupuesto devengado en educación

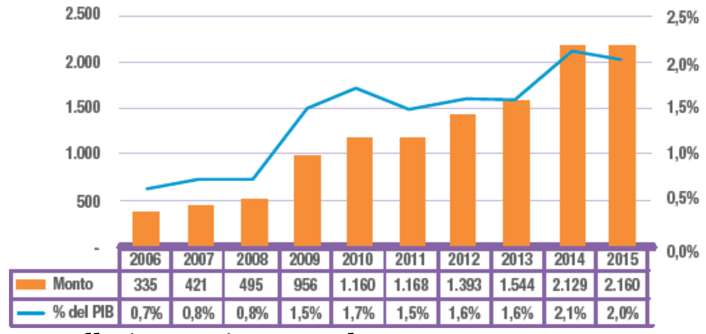


	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Monto	1.752	1.894	2.013	2.494	2.687	3.300	3.227	2.844	2.857
% del PIB	2,8%	3,0%	2,9%	3,1%	3,1%	3,5%	3,2%	2,8%	2,8%

Fuente. Albuja, Santiago, et. al., 2017, p. 156

2.10.3.Inversión en educación superior

Gráfico Nº 3. Histórico de la inversión en educación superior



	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Monto	335	421	495	956	1.160	1.168	1.393	1.544	2.129	2.160
% del PIB	0,7%	0,8%	0,8%	1,5%	1,7%	1,5%	1,6%	1,6%	2,1%	2,0%

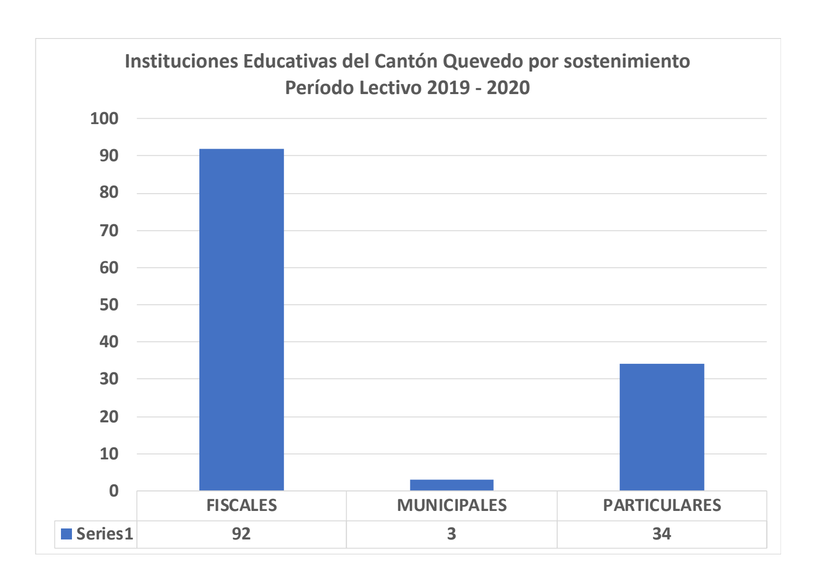
Fuente. Albuja, Santiago, et. al., 2017, p. 156

2.10.4. La educación en Quevedo

2.10.4.1. En Quevedo ese dan asimetrías en relación al nivel de educación, a pesar de que hay instituciones que ofrecen servicios educativos de calidad no en todos los centros se alcanzan iguales niveles de realización y calidad.

2.10.4.2. El cantón Quevedo cuenta con una oferta educativa de 129 instituciones educativas, entre establecimientos fiscales, particulares, y municipales.

Gráfico Nº 4. Instituciones educativas del cantón Quevedo según sostenimiento



Fuente. Distrito de educación Mocache Quevedo Informe de Rendición de cuentas– año 2019

2.10.4.3. El siguiente Tabla muestra que la zona urbana cuenta con 109 instituciones fiscales, 118 particulares, 1 fiscomisional y 3 instituciones particulares, mientras que en la zona rural de.

2.10.4.4. Según el siguiente Tabla el Distrito de Educación Quevedo -Mocache alcanza el 24% de cobertura a nivel provincial y cuenta con 201 instituciones educativas.

Tabla Nº 24. Cobertura de la educación en Los Ríos por Distritos

DISTRITO	INSTITUCIONES EDUCATIVAS	
12D01 BABAHOYO - MONTALVO	25%	209
12D02 PUEBLO VIEJO - URDANETA	9%	76
12D03 QUEVEDO - MOCACHE	24%	201
12D04 QUINSALOMA - VENTANAS	12%	100
12D05 PALENQUE - VINCES	17%	149
12D06 BUENA FE - VALENCIA	13%	107

Fuente. Informe de Rendición de Cuentas Coordinación Zonal 5 2019.

2.10.4.5. El siguiente Tabla muestra el número de alumnos matriculados en el año lectivo 2019 en la provincia de Los Ríos por distrito de educación,

Tabla Nº 25. Cobertura de la educación en Los Ríos por Distritos

DISTRITO	ESTUDIANTES MATRÍCULADOS
12D01 BABAHOYO - MONTALVO	63.731
12D02 PUEBLO VIEJO - URDANETA	18.919
12D03 QUEVEDO - MOCACHE	66.070
12D04 QUINSALOMA - VENTANAS	24.687
12D05 PALENQUE - VINCES	25.338
12D06 BUENA FE - VALENCIA	34.808

Fuente. Rendición de cuentas Distrito de Educación Quevedo- Mocache 2019

2.10.4.6. En la provincia de los Ríos el índice de analfabetismo tiene un porcentaje muy alto. El cantón Quevedo tiene el índice más bajo del resto de la provincia (5,64%) e inclusive del promedio nacional, mientras que el más alto lo posee el cantón Palenque (15,75%). Este fenómeno se debe a que la mayor parte de la población del cantón Quevedo se encuentra concentrada en la zona urbana existiendo una mayor facilidad de acceder a la educación, entre tanto que los cantones con mayor índice de analfabetismo son los que su población se encuentra concentrada en la parte rural, donde la accesibilidad a la educación es más escasa. Este Tabla reafirma el porcentaje de analfabetismo en el cantón Quevedo según el Censo de Población y Vivienda del INEC, donde el 5,2% de la población no tiene instrucción y el 0,5% de la población solo posee educación de adultos (Gobierno Autónomo Descentralizado Municipal del Cantón Quevedo Provincia de Los Ríos, 2016, pp. 62 – 67).

Tabla Nº 26. Índice de analfabetismo en Los Ríos

NOMBRE DEL CANTÓN	ÍNDICE DE ANALFABETISMO
BABAHOYO	5,88
BABA	12,67
MONTALVO	5,5
PUEBLOVIEJO	9,3
QUEVEDO	5,64
URDANETA	8,91
VENTANAS	7,4
VINCES	9,96
PALENQUE	15,75
BUENA FÉ	9,51
VALENCIA	11,08
MOCACHE	11,73
QUINSALOMA	10,33

Fuente. INEC - Censo 2010

Tabla Nº 27. Nivel de instrucción de Quevedo en edad escolar

NIVEL DE INSTRUCCIÓN	QUEVEDO	SAN CARLOS	LA ESPERANZA	TOTAL QUEVEDO	%
Ninguno	7.064	644	318	8.026	5,20%
Centro de Alfabetización/(EBA)	615	54	34	703	0,50%
Preescolar	1.783	84	61	1.928	1,20%
Primario	47.744	3.898	2.028	53.670	34,50%
Secundario	41.401	2.576	1.000	44.977	28,90%
Educación Básica	10.330	522	308	11.160	7,20%
Bachillerato - Educación Media	9.399	332	177	9.908	6,40%
Ciclo Postbachillerato	1.431	51	13	1.495	1,00%
Superior	17.329	520	240	18.089	11,60%
Postgrado	1.100	18	6	1.124	0,70%
Se ignora	4.167	215	62	4.444	2,90%
OTAL	**142.363**	**8.914**	**4.247**	**155.524**	**100,00%**

Fuente. INEC - Censo 2010

2.11. Conclusiones fundamentales a partir del diagnóstico

2.11.1.Conclusiones respecto a la economía

2.11.1.1. El Ecuador ha transitado por diversas modalidades de acumulación tal como sucedió con los otros países latinoamericanos. Cada una de esas modalidades ha estado íntimamente relacionada con diversas alianzas hegemónicas de los grupos dominantes, con una estructura peculiar de Estado y con configuraciones especiales de política económica. Asimismo, estas modalidades han gestado diversas formas de interrelación de las distintas regiones del país y, en particular, han tenido formas propias de articulación con el mercado mundial. De esta manera, desde sus orígenes la economía de la República del Ecuador ha atravesado por una serie de períodos de auge y crisis, estrechamente vinculados a los ciclos de las economías capitalistas centrales; vínculo que no se limita simplemente a las relaciones económicas, sino que se completa con lodos los elementos -políticos, sociales, culturales- que configuran el poder mundial. Este complejo proceso cobró fuerza en Ja medida en que se consolidaba y difundía el sistema capitalista y la economía ecuatoriana se integraba al comercio mundial

(Acosta, Alberto, 2006, p. 13).

2.11.1.2. El Ecuador, luego de la Colonia, ha pasado por cuatro períodos económicos: (1) los rezagos económicos coloniales; (2) la modalidad primario-exportadora; (3) intento de una modalidad de industrialización por la vía de la sustitución de importaciones; (4) al finalizar el siglo XX, se ingresó en un proceso de transición hacia una reprirmarización modernizada de su economía y el ajuste neoliberal. (Acosta, Alberto, 2006, pp. 14, 15).

2.11.1.3. El Estado republicano ecuatoriano nació agroexportador, de una economía primaria, particularmente con el cacao y las frutas. Y continua así, pese al esfuerzo de crear un modelo de industrialización.

2.11.1.4. La crisis económica que se manifestó a inicios de los ochenta se ha mantenido persistente. Los ingresos por la exportación petrolera ha sido por décadas el principal sostén del Estado, pero a veces sufren bajas y el consumo interno es cada vez más elevado. Los recursos generados por la exportación de productos tradicionales y otros nuevos han dinamizado ciertos sectores. En medio de la crisis se ha tratado de volver a una economía basada en las exportaciones de productos primarios. Pero los rasgos estructurales persisten. La deuda externa ha aumentado sucesivamente.

2.11.1.5. El Ecuador es una pequeña economía dolarizada, bastante abierta y muy dependiente de los ingresos del petróleo. Por tanto, la economía sigue siendo vulnerable frente a las conmociones externas. Esta dolarización del régimen monetario del Ecuador limita las opciones de política macroeconómica para responder a estas conmociones externas,

2.11.1.6. La economía ecuatoriana es fundamentalmente extractiva, cuyo ingreso fundamental se da en la explotación del petróleo. No es una economía con valor agregado o con una industria desarrollada. Esto es, su ingreso y su gasto está condicionado

por los precios fluctuantes del petróleo. Para superar esta situación, el Estado está haciendo inmensos esfuerzos en pasar de una economía extractiva a una economía del conocimiento y valor agregado, por eso se está becando a jóvenes para estudiar en universidades de prestigio en el primer mundo, se está elevando el nivel académico de las universidades ecuatorianas con la Ley de Educación Superior y se está construyendo la ciudad del conocimiento: Yachay, con asesoría coreana. Asimismo Ha concentrado sus esfuerzos en diversificar su matriz energética e incrementar la inversión pública en infraestructuras: hidroeléctricas, carreteras, aeropuertos, hospitales, colegios, etc (https://es.wikipedia.org/wiki/Econom%C3%ADa_de_Ecuador).

2.11.1.7. Como consecuencia del decrecimiento de los ingresos por la disminución del precio del petróleo y el incremento del gasto del Estado la economía se encuentra en recesión y el PIB cayó a 2,3% en 2016.

2.11.1.8. En Ecuador existen desigualdades socioeconómicas importantes del ingreso donde el veinte por ciento de la población más rica posee el 54,3 % de la riqueza y el 91 % de las tierras productivas; el 20 % de la población más pobre apenas tiene acceso al 4,2 % de la riqueza y tiene en propiedad solo el 0,1 % de la tierra.

2.11.1.9. En el caso de la desigualdad, entre 2006 y 2014, el coeficiente de GINI de consumo bajó 4,8 puntos, al pasar de 0,455 a 0,408.

2.11.1.10. Ecuador tiene una gran riqueza natural, está ubicado geográficamente en la línea ecuatorial que le da su nombre, lo cual le permite tener un clima estable casi todos los meses del año con las consecuencias positivas para el sector agrícola; posee petróleo en cantidades que si bien no lo ubican como un país con grandes reservas, pero las tiene cantidad suficiente para su desarrollo. El país tiene importantes reservas ecológicas y

turísticas en cuyo aprovechamiento puede estar el sustento para su progreso.

2.11.1.11. En Ecuador históricamente se ha producido un desarticulado e injusto crecimiento económico. La existencia de una relativa riqueza petrolera, la influencia de una sociedad de consumo, una economía básicamente primaria ha agudizado los problemas señalados.

2.11.1.12. El desafío de la economía actual radica en el bajo consumo y la dificultad para generar nuevos empleos, debido a la desaceleración económica. El empleo decrece en los sectores rurales y urbanos, entre las mujeres y los hombres. Asimismo, el subempleo crece.

2.11.1.13. Los niveles de desconfianza en la sociedad ecuatoriana son bastante alarmantes (solo el 16.6% de la población muestra confianza). Estos indicadores varían según edades. Los de menor edad se muestra más desconfiados de las personas de su entorno.

2.11.1.14. En el tiempo el trabajo infantil ha decaído en su incidencia. Pero las cifras han sido fluctuantes: a veces han ascendido y otras han descendido en los últimos años. Esto significa que la sociedad apuesta por la educación de los menores.

2.11.1.15. La inflación ha tenido un crecimiento moderado, siendo de poca incidencia.

2.11.1.16. La pobreza ha ido decayendo de manera significativa básicamente por la generación de fuentes de empleo y por el bono solidario. Se ha logrado superar muchas de las barreras de acceso para el bienestar de la población y se ha logrado mantener una reducción constante de la pobreza y la desigualdad (Albuja, Santiago, et. al., 2017, p. 49). Sin embargo, al 2015 todavía el porcentaje de personas que viven en condición de pobreza extrema es del 14,8% y del 35% para aquellos que viven en pobreza (Molina, Andrea, et. al, 2016, p. 366).

2.11.1.17. El gobierno ha promovido la universalidad de la educación general básica, principalmente porque se ha llegado a la población más pobre, con

medidas tales como la eliminación del costo de matrícula, la entrega de textos escolares, de uniformes, de alimentación escolar, programas que han coadyuvado en mejorar el acceso al servicio educativo. Con respecto al Producto Interno Bruto, el Ecuador es el país de Latinoamérica que más invierte en educación superior, pasando de 335 millones en el 2006 a 2.160 millones en el año 2015 (Albuja, Santiago, et. al., 2017, p. 156).

2.11.2. Conclusiones respecto a la política

2.11.2.1. El Estado ecuatoriano nació débil, sujeto a los poderes políticos del dinero, con tinte marcadamente regional. Los poderes políticos se dividieron y se disputaron entre la Sierra y la Costa ecuatoriana. El caudillismo militar y el interés de latifundio sumió al país en un caos político permanente y el autoritarismo del Estado. Hubieron etapas intermitentes de orden y desarrollo, pero ha primado desde siempre la anarquía, el interés caudillista y del poder dinero. Por su parte la Iglesia Católica estuvo siempre a la orden de los poderosos y de su propio interés. Sin embargo, a diferencia de otros países de América la Iglesia Católica fue confrontada por el liberalismo.

2.11.2.2. Durante toda la historia, el fenómeno regional ha sido determinante en la vida del Ecuador. Un proceso de larga duración ha desembocado en la actual estructura regionalizada del país. Esta es característica y no debe ser vista desde los prejuicios sino desde el valor y la riqueza de la diversidad. Las viejas demandas regionales han adquirido nuevas facetas y nuevo vigor, planteando como cuestión pendiente la descentralización y las autonomías.

2.11.2.3. Los políticos ecuatorianos han reproducido modelos ideológicos extranjeros, tanto desde la derecha como de la izquierda. Los ideales políticos liberales jamás fueron auténticos en Ecuador. Al mismo tiempo los modelos de

derecha se ajustaron al capricho de los señores regionales.

2.11.2.4. Las contradicciones políticas se han agudizado en los últimos años, con mayor participación de etnias discriminadas, sectores populares y clases medias. Estos grupos están en permanente pugna, tratando de asumir mayor poder y participación política.

2.11.2.5. La lucha de los pueblos indígenas y las demandas de los negros por su reconocimiento dentro de un Ecuador único pero diverso, ha promovido el cambio de las concepciones de la nación mestiza uniforme.

2.11.2.6. En los aspectos sociales en el Ecuador son llamativas las desigualdades sociales, entre regiones, por etnia o por género. Sin embargo, los sectores medios mestizos –la gran mayoría de la población nacional– golpeados por la crisis, cuestionan su identidad. Los movimientos de reivindicación de la mujer han ganado importante espacio en el escenario nacional y han aportado nuevas perspectivas. Los grupos ecologistas, como otros que emergen de la sociedad civil, están presentes en el escenario social y político del Ecuador.

2.11.2.7. En las últimas décadas se ha consolidado el régimen constitucional. Las instituciones se han robustecido y se ha definido un sistema político con mayor tolerancia y derechos personales y colectivos que cubren, al menos en su enunciado, a toda la comunidad. En general, en la sociedad se han desarrollado tendencias democráticas y participativas.

2.11.3. Conclusiones respecto a la sociedad

2.11.3.1. Cada modalidad económica tiene su contrapartida en la estructura social, debiéndose identificar en cada caso las fracciones de la clase dominante, las capas en ascenso, los grupos subordinados y los estratos "marginados" del sistema económico y político. Esto tiene como objeto distinguir las

contradicciones socio-políticas inherentes a cada modalidad o régimen social de acumulación, centrando el análisis en la generación propia de nuevos grupos sociales y configuraciones sociopolíticas que cuestionan el modelo de acumulación vigente (Acosta, Alberto, 2006, p. 15).

2.11.3.2. La población del Ecuador ha tendido a envejecerse. Como muestra la siguiente tabla, la edad promedio ha pasado de 24 años en 1990 a 28 años en 2010. Esta tendencia está estrechamente relacionada con la menor fecundidad, así como también con la menor mortalidad y mayor esperanza de vida de la población. Asimismo, el país ha experimentado un importante proceso de urbanización. Este proceso de urbanización es producto de la intensa migración del campo a la ciudad. En relación con la población la tasa de nacimientos ha decrecido en el tiempo; al tanto, la mortalidad ha ido decreciendo. Esto explica también el envejecimiento paulatino de la población.

2.11.3.3. Ingreso del hogar a septiembre de 2016. El promedio de ingreso del hogar a nivel nacional fue de USD. 943 dólares; en el área rural se ubicó en USD. 643 dólares y en el área urbana en USD. 1083 dólares.

2.11.3.4. Al analizar la variable de vivienda, se aprecia una mejora en los servicios básicos con que cuentan las viviendas (abastecimiento de agua, eliminación de aguas servidas, eliminación de basura, servicios de electricidad), lo que indicaría mejores condiciones de vida de la población, desde el punto de vista del acceso a servicios básicos.

2.11.4. Conclusiones respecto a la salud

2.11.4.1. El número de siniestros, accidentes mortales y lesiones son todavía alarmantes. Esto evidencia un cierto descuido en la educación de quienes tienen responsabilidad de

transportar personas.

2.11.4.2. De las enfermedades que causan mayor mortalidad, muchas de ellas son relativamente fáciles de combatir con la tecnología actual y con una adecuada educación alimentaria.

2.11.5.Conclusiones respecto a la cultura

2.11.5.1. En un medio físico múltiple y contradictorio se ha formado una comunidad étnica plural y se ha desarrollado una historia dramática. Estas etnias han sido determinadas por conquistas, coloniajes, dependencias, procesos de aculturación, graves conflictos psicosociales, desigualdades socioeconómicas, desarticulación nacional, lento desarrollo material. Asimismo, las brechas, fracturas, desniveles y desigualdades sociales, económicas y culturales se condicionan recíprocamente, en un grupo humano en búsqueda de una nación, de identidad y armonía social

2.11.5.2. El pluralismo étnico sociocultural se evidencia en la presencia de minorías étnico-culturales y grandes grupos aborígenes al margen del acontecer global, mayoritariamente ubicados en zonas rurales, con una precaria situación socioeconómica y educativa. Estas minorías aborígenes mantienen su cultura integral casi intacta, pese a que algunas de sus formas se han perdido o no han sido asimiladas por el comercio y la industria seudoculturales a través de un proceso de falsa promoción y difusión folklórica y turística.

2.11.5.3. Por el contrario existen minorías de poder económico y político, de cultura casi totalmente extranjera y minorías de cultura erudita, ubicadas en las clases medias y de excepcional preocupación integral por su país y su destino (grupos de intelectuales y artistas), que han sido los suscitadores de los contados cambios históricos. Estas minorías intelectuales han creado las mejores obras de

cultura erudita, casi siempre rebelde, bajo la influencia ideológica europea, en las artes plásticas y la literatura. Pero no se han desarrollado otras artes (teatro, música, danza, cine, etc.) ni la creación ideológica y científica (Moreira, Darío (1977, pp. 75, 76).

2.11.5.4. En Ecuador se presentan hasta nueve grupos étnicos. Ocho de ellos son grupos minoritarios con poca presencia política y económica.

2.11.5.5. La infraestructura cultural es insuficiente para fomentar de manera esencial el disfrute de la misma y el desarrollo de las personas a través de este medio.

2.11.6. Conclusiones respecto a la educación

2.11.6.1. La historia de la educación ecuatoriana ha llevado un camino ascendente. Con tropiezos ha logrado vencer serias limitaciones provenientes de la pobreza, de los prejuicios, de la ineptitud (Freile, Carlos, 2015, p. 04).

2.11.6.2. El PIB en educación no ha sido constante en la última década, pero sí ha sido mucho mayor a la inversión previa al año 2007. En la educación superior, sin embargo, el incremento de la inversión ha sido constante, en búsqueda de un modelo económico para no ser dependiente de las exportaciones primarias.

2.11.6.3. La población ecuatoriana ha incrementado su nivel de escolaridad, particularmente en la última década. Esto incluye a la educación superior. Así también se refleja en los niveles de matrícula, y las tasas de asistencia.

2.11.6.4. El acceso a las TIC y a Internet se ha ido incremento año tras años.

3. Priorización de los problemas y necesidades en Ecuador y Quevedo

3.1. Una sociedad inequitativa, de diferencias considerables en los planos económico, social, cultural, político y racial.

3.2. El Estado debe garantizar condiciones de educabilidad (salud, vivienda, inversión educativa) para que cada

estudiante pueda concretar su derecho a la educación de manera efectiva. Los problemas y necesidades educativas solo podrán ser superadas si se hace un trabajo intersectorial coordinado, que permita mejorar los procesos formativos a nivel de la educación formal y no formal.

3.3. Una economía primaria, dependiente y de exportación con nada o poco valor agregado, centrada en el petróleo, el cacao y el banano, fundamentalmente. Los efectos de los cambios de la economía capitalista le afectan de manera determinante. Los índices macroeconómicos no son tan favorables a una economía primaria y dependiente.
3.4. Una educación de baja eficiencia y calidad, tanto a nivel de la formación básica, como en la universitaria.
3.5. Una visión política regionalista, de odio y oposiciones entre costeños y serranos que evitan la confianza y el encuentro de una identidad común de ser ecuatoriano, con destinos y metas comunes.
3.6. Históricamente, la política y la vida cotidiana están signadas por la ausencia de ética ciudadana acorde al desarrollo de una sociedad armónica y satisfecha, sin descontentos y desazones. Más bien el latrocinio en las arcas del Estado, el compadrazgo, la influencia política, la "palanca", etc son instituciones muy arraigadas en la vida cotidiana y en la política.
3.7. Los políticos responden a modelos ideológicos exteriores. No se ha logrado sistematizar históricamente un modelo político adecuado a las propias necesidades del Ecuador. Las contradicciones en la política son reflejo de la política en Europa o Estados Unidos.
3.8. Persiste el racismo y el dominio sobre los grupos aborígenes y originarios, esa realidad crea una profunda escisión y procesos sociales tensionantes y deshumanizantes.
3.9. Contradicciones socioeconómicas agudas y crónicas entre los diferentes grupos socioculturales, socioeconómicos y étnicos.
3.10. Incidencia considerable de siniestros, lesionados y fallecidos por accidentes provocados por la falta de cuidado y educación.
3.11. Ausencia de una política cultural sostenida para fomentar el desarrollo del arte académico y el arte popular y el fomento de una infraestructura para la expansión y el desarrollo de la espiritualidad.

3.12. Históricamente la educación fue de mala calidad y elitista, ligada al origen racial y económico. Esto es, la educación ecuatoriana es profundamente elitista y un instrumento antidemocrático, agravada por su deficiencia en la calidad del servicio.

3.13. Conformar un proceso de gestión y administración para lograr un sistema educativo de calidad, equidad y pertinencia.

3.14. Baja calidad en la formación docente y en la formación continua.

4. Objetivos educacionales en relación a las necesidades y problemas priorizados

4.1. Objetivos nacionales

4.1.1. Garantizar desde el Estado condiciones de educabilidad (salud, vivienda, inversión educativa) para que cada estudiante pueda concretar su derecho a la educación de manera efectiva.

4.1.2. Gestionar y administrar para lograr un sistema educativo de calidad, equidad y pertinencia.

4.1.3. Fomentar una política de formación docente inicial y continua adecuada a las necesidades de la sociedad y el Estado.

4.1.4. Aprehender la teoría científica y tecnológica fundamental creada para explicar y trasformar la realidad a favor del ser humano y la naturaleza.

4.1.5. Desarrollar competencias, capacidades y actitudes para la competitividad y eficiencia laboral, al aprovechar los recursos de la naturaleza.

4.1.6. Desarrollar un modelo educativo institucional para desarrollar en los estudiantes competencias, capacidades y actitudes para intervenir en una economía con valor agregado, acorde a las riquezas y potencialidades de su entorno, para crear conocimiento científico y tecnológico.

4.1.7. Fomentar en los estudiantes una actitud para la convivencia y la tolerancia en medio de la diversidad social, cultural, económica y política de su medio sociohistórico y geográfico.

4.1.8. Fomentar la identidad de ser ecuatoriano.

4.1.9. Fomentar una ética ciudadana para vivir el valor de la democracia, la justicia, la honradez y la confianza.

4.1.10. Educar de manera preventiva para evitar consecuencias de los accidentes provocados por error humano.
4.1.11. Desarrollo de una política cultural inclusiva y de expansión de la vida espiritual de la comunidad en la literatura, la música, la danza, las artes plásticas, la escultura y otros.
4.1.12. Desarrollo de una educación intercultural, democrática e inclusiva que permita las mismas oportunidades para todos los ecuatorianos.
4.1.13. Crear un sistema educativo de calidad y que permite el libre acceso a quienes muestren interés y disposición por el estudio.
4.1.14. Incrementar la eficiencia del sistema en términos de la cobertura, la permanencia, años de escolaridad, alfabetismo.
4.1.15. Desarrollar las competencias comunicativas orales, escritas e informáticas para comprender y expresarse en textos analógicos y digitales.

4.2. Objetivos educativos para Quevedo

4.2.1. Aprehender la teoría científica y tecnológica fundamental creada para explicar y trasformar la realidad a favor del ser humano y la naturaleza.
4.2.2. Desarrollar las competencias comunicativas orales, escritas e informáticas para comprender y expresarse en textos analógicos y digitales.
4.2.3. Desarrollar competencias, capacidades y actitudes para la comercialización y la producción agroindustrial.
4.2.4. Fomentar actitudes de tolerancia, respeto, identidad, democracia, justicia y solidaridad.
4.2.5. Desarrollo de una educación intercultural, democrática e inclusiva que permita las mismas oportunidades para todos los quevedeños.
4.2.6. Conocer la historia y el arraigo cultural de Quevedo para crear identidad.
4.2.7. Incrementar los niveles educativos, la matrícula, la permanencia escolar, la alfabetización y los centros escolares fiscales y privados.

4.3. Objetivos educativos para Insutec

4.3.1. Plantear una propuesta de gestión que se relacione de manera coherente con la propuesta pedagógica y el modelo educativo que sustentamos, respaldados en la democracia participativa y en la persona como el fin de una institución.

4.3.2. Elaborar y realizar un proyecto de desarrollo empresarial de nuestra institución, de modo que conformemos una visión de futuro orientada efectivamente a la productividad empresarial.

4.3.3. Investigar y proponer un proyecto curricular institucional coherente al modelo educativo de nuestra institución educativa y al proyecto educativo institucional.

4.3.4. Investigar y proponer sistemas técnico – pedagógico para la concreción de nuestro modelo institucional a nivel de la práctica educativa en el aula.

4.3.5. Orientar y comprometer al magisterio institucional en una formación continua para adecuarlos a las necesidades del proyecto educativo, tanto en los aspectos éticos, profesionales y cognoscitivos, como en sus competencias sociales para el trabajo grupal y con una cultura de la calidad institucional.

4.3.6. Aprovechar con eficiencia las posibilidades socioeconómicas de nuestros estudiantes para el desarrollo integral en los aspectos axiológicos, cognoscitivos, y competencias productivas.

4.3.7. Realizar una actividad educativa que valore de manera práctica el medio ambiente, la biodiversidad y los valores axiológicos que sustentan la vida de relación social.

4.3.8. Concretar una práctica educativa democrática, que busque la equidad socioeconómica y el desarrollo de la región.

4.3.9. Desarrollar las competencias, capacidades y actitudes para participar creativamente en la sociedad del conocimiento.

5. Perfiles educativos de los miembros de la institución educativa Insutec

5.1. Perfiles de egreso de los estudiantes de Insutec

Los estudiantes al finalizar sus estudios de educación

básica se deben caracterizar por poseer los siguientes rasgos de personalidad y habilidades:

5.1.1. Aspectos actitudinales

5.1.1.1. Identidad nacional y patriotismo en el marco de la globalización.
5.1.1.2. Identidad consigo mismo, con sus capacidades y personalidad.
5.1.1.3. Amor y cuidado por la naturaleza.
5.1.1.4. Capacidad de actuar democráticamente en el marco de la justicia.
5.1.1.5. Actuar responsablemente.
5.1.1.6. Flexibilidad y adecuación a los cambios de diverso tipo que se producen en la sociedad.
5.1.1.7. Tolerancia ante la diversidad de otros pueblos, de otras culturas y las diversas manifestaciones culturales habidas en nuestro país.
5.1.1.8. Habilidad para el trabajo colectivo académico y productivo.
5.1.1.9. Honradez, responsabilidad, solidaridad, verdad, valentía.
5.1.1.10. Respeto a la persona humana.
5.1.1.11. Conciencia integracionista con los países latinoamericanos.
5.1.1.12. Personalización, humanización y desmasificación ante los medios de comunicación masiva.

5.1.2. Aspectos cognoscitivos

5.1.2.1. Desarrollar las inteligencias múltiples a través de la diversificación de las oportunidades educativas en las distintas disciplinas escolares.
5.1.2.2. Explicar y trasformar la realidad social, natural y personal.
5.1.2.3. Relaciona la teoría y la práctica en la interpretación y trasformación de los fenómenos de la realidad.
5.1.2.4. Opera con modelos mentales para interpretar los fenómenos de la realidad.
5.1.2.5. Utiliza estrategias cognoscitivas para el aprendizaje, el interaprendizaje y el autoaprendizaje.
5.1.2.6. Regula metacognitivamente su conducta de aprendiz para hacer más productivo su propio

proceso de aprendizaje.

5.1.2.7. Utiliza métodos para investigar y trasformar los fenómenos de su entorno inmediato.

5.1.2.8. Razona con habilidad lingüística y lógico matemática en la solución de problemas académicos y de la vida práctica.

5.1.2.9. Aplica los fundamentos científicos de la estructura y funcionamiento del lenguaje en los procesos del pensar, hablar, oír, leer y escribir, así como las habilidades y destrezas de la comunicación humana, al usar con propiedad, coherencia y corrección la lengua española y los códigos icónicos.

5.1.2.10. Describe y explica el proceso estético literario peruano, latinoamericano y mundial en el contexto de los procesos histórico sociales.

5.1.2.11. Aplica el conocimiento matemático a la realidad natural y social e interpreta la información presentada mediante modelos y formulaciones de naturaleza matemática.

5.1.2.12. Utiliza el conocimiento biológico para describir, explicar y mejorar la vida en su ambiente y el carácter de éste como medio de subsistencia del ser humano.

5.1.2.13. Utiliza el conocimiento de las ciencias físicas y químicas para describir y explicar los fenómenos naturales en su relación con los niveles de vida del hombre y de su entorno inmediato.

5.1.2.14. Describe, explica y valora la historia y la geografía de Latinoamérica, el Ecuador, su región y su medio inmediato.

5.1.2.15. Conoce y ejerce los derechos fundamentales de la persona, los derechos sociales, económicos y políticos de los peruanos; asimismo, cumple sus deberes y explica las características del estado ecuatoriano.

5.1.2.16. Aplica la información de la sicología para describir y explicar los fenómenos síquicos y los usa tanto a favor del aprendizaje cuanto de las relaciones interpersonales.

5.1.2.17. Aplica los cocimientos de la economía política para describir y explicar los principales

económicos del país, América Latina y el mundo.

5.1.2.18. Utiliza el conocimiento filosófico para describir y explicar la orientación y sentido de la vida humana.

5.1.2.19. Describe y valora las principales obras musicales y pictóricas de los autores más representativos del Ecuador y del mundo.

5.1.3. En los aspectos sicomotores

5.1.3.1. Se expresa corporalmente con soltura y seguridad.

5.1.3.2. Utiliza sus destrezas sicomotoras en aquellos deportes físicos que más le atraigan.

5.1.3.3. Danza con seguridad y destreza.

5.1.3.4. Organiza su espacio de manera adecuada.

5.1.3.5. Se comunica con destreza al utilizar conscientemente los códigos de comunicación corporal.

5.2. Perfiles deseables para los maestros de Insutec

5.2.1. Actitudinalmente

5.2.1.1. Amor profundo a los jóvenes y niños.

5.2.1.2. Profundo respeto a la persona humana.

5.2.1.3. Espíritu de servicio, sobre todo con los más pobres.

5.2.1.4. Tolerancia, apertura al cambio.

5.2.1.5. Capacidad para trabajar en grupo.

5.2.1.6. Comportamiento democrático dentro y fuera del aula.

5.2.1.7. Amor al trabajo.

5.2.1.8. Valorar la verdad, la honradez.

5.2.1.9. Amante y propugnador de la paz y la justicia social.

5.2.1.10. Identidad con su entorno cultural.

5.2.1.11. Comprometido con la sociedad, las personas de su entorno.

5.2.1.12. Cambiar el paradigma de que la calidad está necesariamente relacionada con el salario.

5.2.1.13. Entre los docentes se crean vínculos sólidos de comunicación, que van más allá de las reuniones formales.

5.2.1.14. Las relaciones entre los docentes deben ser

horizontales y se privilegia el trabajo en equipo, lo que sirve para mantener la motivación del equipo.

5.2.2. Aptitudinalmente

5.2.2.1. Capacidad de pensar de manera original.
5.2.2.2. Creatividad en el pensamiento, en la invención de materiales educativos.
5.2.2.3. Pensamiento lógico deductivo, inductivo, transyuntivo.
5.2.2.4. Habilidad para la comunicación con diversos tipos de códigos.
5.2.2.5. Capacidad investigativa de la realidad educativa, los métodos de enseñanza – aprendizaje, en currículo, en evaluación educativa u otros que permitan interpretar y mejorar el sistema educativa en el cual labora.
5.2.2.6. Motivación hacia el trabajo, antes que los conocimientos que puede haber adquirido.

5.2.3. Profesionalmente

5.2.3.1. Preocupación permanente por la ciencia pedagógica, por ampliar su horizonte cultural.
5.2.3.2. Conocimiento y uso de pedagogía y metodología activa.
5.2.3.3. Utilización de la informática como mecanismo de enseñanza y aprendizaje.
5.2.3.4. Crear modelos educativos ajustados a su realidad, métodos de enseñanza aprendizajes eficientes y adecuados.
5.2.3.5. Comprender la diversidad económica, política, social y cultura del Ecuador.
5.2.3.6. Habilidad para relacionar la educación con la producción económica.
5.2.3.7. Tomar una posición política frente a los fenómenos educativos.
5.2.3.8. Utilizar los medios de comunicación masiva como instrumentos de enseñanza-aprendizaje, trayendo a la escuela los contenidos y códigos de comunicación.

5.2.4. En relación a las TIC

5.2.4.1. Manejo de herramientas Web 2.0 para la creación de materiales didácticos.
5.2.4.2. Destrezas en el manejo de programas de ofimática.
5.2.4.3. Destrezas para navegar en la Red.
5.2.4.4. Uso de una didáctica colaborativa a través de los recursos de la Web, a través de la gestión de grupos con las herramientas 2.0. adecuadas (blogs, wikis, etc).
5.2.4.5. Desarrollo de una pedagogía basada en entornos virtuales y de una didáctica para la asignatura impartida bajo los entornos virtuales (Moral Pérez, María Esther y Villalustre Martínez, Lourdes, 2012, p. 38 – 48).
5.2.4.6. Dinamizar los espacios de comunicación y desarrollar competencias para la interacción, las cuales le permitirán: 1. motivar, valorar el esfuerzo del estudiante y animar para el éxito; 2. empatizar con las necesidades de los alumnos, precisamente a partir de su participación personal como estudiante virtual.
5.2.4.7. Realimentar, a partir de una adecuada evaluación, la participación de los estudiantes.
5.2.4.8. Comunicarse de manera adecuada con los textos escritos, icónicos y multimodales en general (Alonso, Laura y Blázquez, Florentino, 2012, p. 104).

5.2.5. En relación al currículo

5.2.5.1. Flexibilidad ante los cambios científicos y tecnológicos y ante la diversidad del Ecuador.
5.2.5.2. Explicitar el currículo oculto y explicitar los perfiles implícitos como medios influyentes en el proceso educativo.
5.2.5.3. Visión global del ser humano como un ser inteligente, biológico y social.
5.2.5.4. Relacionar los planteamientos curriculares

con las necesidades de la sociedad peruana en general y con la sociedad regional en particular. Cada región definirá los contenidos educativos en salud, producción económica, historia, etc.

5.2.5.5. Relacionar los planteamientos curriculares con los perfiles del hombre peruano deseable.

5.2.5.6. Plantear un currículo ligado a la producción económica, al trabajo productivo. Educar para el trabajo.

5.3. Perfiles para el director de la institución educativa Insutec

5.3.1. Democrático.

5.3.2. Capacitado y actualizado en gestión educativa y en pedagogía.
5.3.3. Con autoridad moral para dirigir su personal.
5.3.4. Con capacidad de liderazgo.
5.3.5. Con iniciativa.
5.3.6. Con habilidades para investigar, proponer soluciones y liderar cambios para la mejora del de la institución educativa.
5.3.7. Se preocupa por generar un clima institucional que comprometa a los docentes, alumnos y padres. Desarrolla un clima cercano a la organización de una familia, con relaciones muy fluidas y sólidas entre los distintos agentes que participan del proceso educativo.
5.3.8. Ejerce un liderazgo armonioso que promueve no solo la autonomía escolar, sino también los liderazgos en distintos niveles.
5.3.9. Desarrollo de sus competencias comunicativas.
5.3.10. Supervisa, monitorea y evalúa a los docentes y la participación en la elaboración de la propuesta educativa del centro.
5.3.11. Aprovecha al máximo el presupuesto que maneja.

5.4. Perfiles para los administrativos de Insutec
5.4.1. Responsable.
5.4.2. Identificado con su centro de trabajo.

5.4.3. Leal, solidario, respetuoso y colaborador.
5.4.4. Se relaciona adecuadamente con los profesores, padres de familia y estudiantes.
5.4.5. Cumple con las normas de la I.E.

5.5. Perfiles para los padres de familia de Insutec

5.5.1. Comprometido con el desarrollo educativo de su hijo.
5.5.2. Responsable con las necesidades de sus hijos.
5.5.3. Comunicativo con su familia.
5.5.4. Identificado con las necesidades de la comunidad y comprometido con el cambio.
5.5.5. Comprometido con la I.E. tanto en la gestión como en la fiscalización de la labor educativa.
5.5.6. Los padres tienen la obligación de asistir a faenas, jornadas y asambleas. Serán alrededor de cuatro jornadas al año o se organizan faenas de trabajo para mantenimiento o limpieza los domingos por turnos.
5.5.7. Hay escuelas de padres, a las que la asistencia puede o no ser obligatoria.

6. La propuesta pedagógica institucional y la propuesta didáctica institucional basada en los principios que direccionan la educación

6.1. Principios del paradigma de la Pedagogía Socio – crítica asumida por Insutec

6.1.1. La formación humana

6.1.1.1. Los hombres, diferentes de los otros animales, que son solo inacabados, más no históricos, se saben inacabados. Tienen conciencia de su inconclusión. Así se encuentra la raíz de la educación misma, como manifestación exclusivamente humana. Vale decir, en la inconclusión de los hombres y en la conciencia que de ella tienen. De ahí que sea la educación un quehacer permanente. Permanente en razón de la inconclusión de los hombres y del devenir de la realidad. De esta manera, la educación se rehace constantemente en la praxis. Para ser, tiene que estar siendo (Freire, Paulo, 1982 b, p. 94).

6.1.1.2. El opresor se deshumaniza al deshumanizar al oprimido, no importa que coma bien, que vista bien, que duerma bien. No sería posible deshumanizar sin deshumanizarse, tal es la radicalidad social de la vocación. No soy si tú no eres y, sobre todo, no soy si te prohíbo ser ... Como individuo y como clase, el opresor no libera ni se libera. Liberándose en y por la lucha necesaria y justa, el oprimido, como individuo y como clase, libera al opresor, por el simple hecho de impedirle continuar oprimiendo (Freire, Paulo, 1982a, p. 126).

6.1.1.3. El sueño de la humanización, cuya concreción es siempre proceso, siempre devenir, pasa por la ruptura de las amarras reales, concretas, de orden económico, político, social, ideológico, etc., que nos están condenando a la deshumanización. El sueño es así una exigencia o una condición que viene haciéndose permanente en la historia que hacemos y que nos hace y rehace (Freire, Paulo, 1982a, p. 126).

6.1.1.4. No importa en qué sociedad estemos, en qué mundo nos encontremos, no es posible hacer ingenieros o albañiles, físicos o enfermeros, dentistas o torneros, educadores o mecánicos, agricultores o filósofos, ganaderos o biólogos, sin una comprensión de nosotros mismos en cuanto seres históricos, políticos, sociales y culturales: sin una comprensión de cómo funciona la sociedad. Y esto no lo da el entrenamiento que dice ser puramente técnico (Freire, Paulo, 1982a, p. 164).

6.1.2. La educación como un medio de transformación política

6.1.2.1. El verdadero compromiso con los oprimidos social y políticamente es la transformación de la realidad en que se hallan oprimidos, reclama una teoría de la acción transformadora que no puede dejar de

reconocerles un papel fundamental en el proceso de transformación (Freire, Paulo, 1982 b, p. 162).

6.1.2.2. La realidad política opresora, al constituirse casi como un mecanismo de absorción de los que en ella se encuentran, funciona como una fuerza de inmersión de las conciencias. En este sentido, esta realidad, en sí misma, es funcionalmente domesticadora. Liberarse de su fuerza exige, indiscutiblemente, la emersión de ella, la vuelta sobre ella. Es por esto por lo que solo es posible hacerlo a través de la praxis auténtica; que no es ni activismo ni verbalismo sino acción y reflexión. “Hay que hacer la opresión real todavía más opresiva, añadiendo a aquella la conciencia de la opresión, haciendo la infamia todavía más infamante, al pregonarla (Freire, Paulo, 1982 b, p. 48,49).

6.1.2.3. Los educadores y las educadoras coherentes no tienen que esperar a que la sociedad se democratice para comenzar también a tener prácticas democráticas en relación con los contenidos. No pueden ser autoritarias hoy para ser democráticas mañana (Freire, Paulo, 1982a, p. 141).

6.1.2.4. Nuestro papel no es hablar al pueblo sobre nuestra visión del mundo, o intentar imponerla a él, sino dialogar con el sobre su visión y la nuestra. Tenemos que estar convencidos de que su visión del mundo, manifestada en las diversas formas de su acción, refleja su situación en el mundo en el que se constituye. La acción educativa y la acción política no pueden prescindir del conocimiento crítico de esta situación, so pena de que se transformen en “bancarias” o en una prédica en el desierto (Freire, Paulo, 1982b, p. 116).

6.1.2.5. Es deber del docente el considerar las relaciones del contexto e inferir su posible incidencia en el proceso formativo del ser

humano, ante lo cual es necesario el propiciar las relaciones entre el sujeto y la realidad. Las que al ser interpretadas deben gestar la comprensión de la realidad, para luego lograr la transformación por parte de quien se forma de la misma. El contexto está constituido y se refiere al conjunto de elementos socio-históricos, económicos, culturales, geográficos, políticos, en los que se da la interacción del sujeto, y desde ellos interpreta y realiza una aprehensión inteligible de la realidad con un pensamiento reflexivo y crítico (López Noreña, Germán, 2016, p. 17).

6.1.3. Principios gnoseológicos

6.1.3.1. Es igualmente necesario que evitemos otros miedos que el cientificismo nos ha inoculado. Por ejemplo, el miedo de nuestros sentimientos, de nuestras emociones, de nuestros deseos, el miedo de que nos echen a perder nuestra cientificidad. Lo que yo sé, lo sé con todo mi cuerpo: con mi mente crítica, pero también con mis sentimientos, con mis intuiciones, con mis emociones. Lo que no puedo es detenerme satisfecho en el nivel de los sentimientos, de las emociones, de las intuiciones. Debo someter a los objetos de mis intuiciones a un tratamiento serio, riguroso, pero jamás debo despreciarlos (Freire, Paulo, 2004, p. 60).

6.1.3.2. Como ser humano, no debo ni puedo abdicar de la posibilidad de entender el mundo que veo constituirse, social e históricamente, en nuestra experiencia existencial cuando intervenimos en él, y, en consecuencia, de la posibilidad de entenderlo (Freire, Paulo, 2001, p. 41).

6.1.3.3. Nunca será demasiado el referirnos nuevamente a los hombres como los únicos seres, entre los inconclusos, capaces de tener, no solo su propia actividad, sino a sí mismos

como objeto de su conciencia, factor que los distingue del animal, incapaz de separarse de sus actividades (Freire, Paulo, 1982b, p. 118).

6.1.3.4. La generación del conocimiento se fundamenta en la relación dialéctica entre teoría y práctica, donde a la par se cuestionan y enriquecen, mediante la práctica pedagógica reflexiva-crítica, en aras de hacer inteligible y transformar la realidad (López Noreña, Germán, 2016, p. 14).

6.1.3.5. La Pedagogía Crítica demanda del docente una didáctica de la investigación-acción, llevada a cabo en unión con los colegas y sus discentes en lo relacionado con y acerca de su práctica pedagógica diaria (López Noreña, Germán, 2016, p. 14).

6.1.4. El contenido para la enseñanza – aprendizaje

6.1.4.1. En realidad, el contenido, por ser objeto cognoscible que ha de ser reconocido por el educador o la educadora mientras lo enseña al educando o educanda, que por su lado solo lo aprenden si lo aprehenden, no puede, por eso mismo, ser simplemente transferido del educador al educando, simplemente depositado por el educador en el educando (Freire, Paulo, 1982a, p. 136).

6.1.4.2. El papel del educador o de la educadora progresista que no puede ni debe omitirse, al proponer su "lectura del mundo", es señalar que existen otras "lecturas del mundo" diferentes de la suya y hasta antagónicas en ciertas ocasiones (Freire, Paulo, 1982a, p. 139).

6.1.5. El dialogo en el proceso formativo

6.1.5.1. El diálogo no es un simple recurso para hacer más amena la clase. La teoría del diálogo se relaciona con una teoría del conocimiento. En ella aparece una dialéctica entre la realidad, la teoría y la praxis. La realidad social (estructuras, instituciones, ciencia y

tecnología, clases sociales, ciudad, agricultura, etc) es el producto de acumulación de prácticas humanas contradictorias. La teoría es el producto de muchos actos de conocimiento. El acto de conocer es siempre el acto de crear conocimiento. No hay conocimientos previos que se aprenden sin más, sino que todo se reaprende, se construye, destruye y reconstruye con los materiales preexistentes que vienen del otro (el educador, el libro, la película, la novela, etc) y de los materiales que incorpora el mero hecho de problematizarla (Fernández Fernández, José, 2010)

6.1.5.2. Si no hay diálogo se memorizará o se acumularán pinceladas sueltas de la realidad, pero no habrá comprensión, síntesis, conocimientos apropiados y recreado por el sujeto. El aprendizaje realmente se produce a partir del diálogo sobre una realidad o situación que problematizada por el educando y el educador era desentrañada en el diálogo entre los educandos y el educador, era desentrañada en el diálogo entre los educandos y el educador. Se puede aprender en el libro, en el laboratorio, pero incluso aquí debe haber un diálogo entre el sujeto y la realidad, con el autor del texto si se quiere realmente aprender (Fernández Fernández, José, 2010).

6.1.5.3. El diálogo es una exigencia existencial. Y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni convenirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes (Freire, Paulo, 1982b, p. 105).

6.1.5.4. Siendo el amor fundamento del diálogo, es

también diálogo. De ahí que sea, esencialmente, tarea de sujetos y que no pueda verificarse en la relación de dominación. En ésta, lo que hay es patología amorosa: sadismo en quien domina, masoquismo en los dominados. Amor no. El amor es un acto de valentía, nunca de temor; el amor es compromiso con los hombres. Dondequiera exista un hombre oprimido, el acto de amor radica en comprometerse con su causa. La causa de su liberación. Este compromiso, por su carácter amoroso, es dialógico (Freire, Paulo, 1982b, p. 106).

6.1.5.5. No hay diálogo, tampoco, si no existe una intensa fe en los hombres. Fe en su poder de hacer y rehacer. De crear y recrear. Fe en su vocación de ser más, que no es privilegio de algunos elegidos sino derecho de los hombres (Freire, Paulo, 1982b, p. 108).

6.1.5.6. Al basarse en el amor, la humildad, la fe en los hombres, el diálogo se transforma en una relación horizontal en que la confianza de un polo en el otro es una consecuencia obvia. Sería una contradicción si, en tanto amoroso, humilde y lleno de fe, el diálogo no provocase este clima de confianza entre sus sujetos. Por esta misma razón, no existe esa confianza en la relación antidialógica de la concepción "bancaria" de la educación (Freire, Paulo, 1982b, p. 109).

6.1.5.7. No puede existir si la palabra, descaracterizada, no coincide con los actos. Decir una cosa y hacer otra, no tomando la palabra en serio, no puede ser estímulo a la confianza (Freire, Paulo, 1982b, p. 109).

6.1.6. Pedagogía de la pregunta

6.1.6.1. La pregunta es de naturaleza humana, y por tanto, el hombre como ser histórico-social se debe a que ha logrado constituir un lenguaje articulado y pensado a partir de la formulación de sucesivas preguntas. En la

medida en que el hombre que posea suficientes elementos lingüísticos tenga la posibilidad de pensar mejor, y poseer una mayor capacidad y calidad en su pensamiento, desde luego, podrá formularse preguntas con mayor sentido (Zuleta Araújo, Orlando, 2005, p. 117).

6.1.6.2. Históricamente en educación hemos tenido el predominio de una pedagogía de la respuesta sobre una pedagogía de la pregunta, en la que los modelos de aprendizaje se apoyan en meros contenidos ya elaborados que deben ser transmitidos por el profesor (Zuleta Araújo, Orlando, 2005, p. 117).

6.1.6.3. Para un educador no hay preguntas bobas ni respuestas definitivas. Un educador que no castra la curiosidad del educando, que se inserta en el acto de conocer, jamás es irrespetuoso con pregunta alguna. Porque, asimismo cuando la pregunta para él pueda parecer ingenua, mal formulada, no siempre lo es para quien la hace. En tal caso, el papel del educador, lejos de ser el que ironiza al educando, es de ayudarlo a rehacer la pregunta con lo que el educando aprende, en la práctica, corno preguntar mejor (Freire, Paulo y Faundez, Antonio, 2013).

6.1.6.4. El autoritarismo que quiebra nuestras experiencias educativas, inhibe, cuando no reprime, la capacidad para preguntar. La naturaleza desafiante de pregunta tiende a ser considerada, en la atmósfera autoritaria, como provocación a la autoridad. Y asimismo, cuando esto no ocurre explícitamente, la experiencia termina por sugerir que preguntar no es una posición siempre cómoda (Freire, Paulo y Faundez, Antonio, 2013).

6.1.6.5. El acto de preguntar, de ninguna manera torna a la pregunta como un juego intelectualista. Por el contrario, lo necesario

es que el educando, al preguntar sobre un hecho, tenga en la respuesta una explicación del hecho y no una descripción pura de las palabras ligadas al hecho. Es preciso que el educando vaya descubriendo la relación dinámica, fuerte, viva, entre palabra y acción, entre palabra-acción-reflexión. Aprovechando, entonces, ejemplos concretos de la propia experiencia de los alumnos durante una mañana de trabajo dentro de la escuela, en el caso de una escuela de niños, estimularlos a hacer preguntas relacionadas a la práctica de ellos y, las respuestas, entonces, involucrarían a la acción que provocó la pregunta (Freire, Paulo y Faundez, Antonio, 2013).

6.1.6.6. La pregunta es un elemento pedagógico que estimula y da solidez al proceso de autoaprendizaje. Es una herramienta de primer orden en el proceso de aprender a aprender (Zuleta Araújo, Orlando, 2005, p. 117).

6.1.6.7. El uso de la pregunta es sustancial porque propicia la reflexión, el planteamiento de problemas o hipótesis. Favorece, además, la expresión oral y/o escrita, la comunicación entre estudiantes, su atención y la creación de un ambiente favorable de aprendizaje (Zuleta Araújo, Orlando, 2005, p. 116).

6.1.7. Principios en la relación profesor – alumno

6.1.7.1. El educador democrático no puede negarse el deber de reforzar, en su práctica docente, la capacidad crítica del educando, su curiosidad, su insumisión (Freire, Paulo, 1998, p. 27).

6.1.7.2. En las condiciones del verdadero aprendizaje los educandos van trasformando en sujetos reales de la construcción y de la reconstrucción del saber enseñado, al lado del educador, igualmente sujeto del proceso (Freire, Paulo, 1998, p. 28).

6.1.7.3. La escuela debe reflexionar acerca de los problemas socioeconómicos de los educandos (Freire, Paulo, 1998, p. 32).

6.1.7.4. A veces ni se imagina lo que puede llegar a representar en la vida de un alumno un simple gesto del profesor (P de Freire, Paulo, 1998, p. 43).

6.1.7.5. Si un alumno me pregunto algo que no sé, le respondo que no sé, pero que puedo llegar a saber, eso no me da la autoridad de quien conoce, me da la alegría de, al asumir mi ignorancia, no haber mentido (Freire, Paulo, 1998, p. 93).

6.1.7.6. Saber que no puedo pasar inadvertido a los alumnos, y que la manera en que me perciben me ayuda o me perjudica en el cumplimiento de mi tarea como profesor, aumenta en mí los cuidados con mi desempeño (Freire, Paulo, 1998, p. 93).

6.1.7.7. La educación debe comenzar por la superación de la contradicción educador-educando. Debe fundarse en la conciliación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos (Freire, Paulo, 1982b, p. 77).

6.1.7.8. El educador ya no es solo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual "los argumentos de la autoridad" ya no rigen. Proceso en el que ser funcionalmente autoridad, requiere el estar siendo con las libertades y no contra ellas (Freire, Paulo, 1982b, p. 90).

6.1.7.9. Un profesor que no toma en serio su práctica docente, que por eso mismo no estudia y enseña mal o que mal sabe, que no lucha por disponer de las condiciones materiales indispensables para su práctica docente, no coadyuva la formación de la imprescindible disciplina intelectual de los estudiantes. Por

consiguiente, se anula como profesor (Freire, Paulo, 1982a, p. 106).

6.1.7.10. Las relaciones entre educadores y educandos son complejas, fundamentales, difíciles, son relaciones sobre las que debemos pensar constantemente. Y bueno sería, además, que intentásemos crear el hábito de evaluarlas o de evaluarnos en ellas también como educadores y educadoras (Freire, Paulo, 2004, p. 103).

6.1.8. Principios para enseñar a pensar

6.1.8.1. Cuanto más críticamente se ejerza la capacidad de aprender tanto más se construye y desarrolla lo que vengo llamando "curiosidad epistemológica" (Freire, Paulo, 1998, p. 26).

6.1.8.2. Solo quien piensa acertadamente puede enseñar a pensar acertadamente puede enseñar a pensar acertadamente aun cuando, a veces, piense de manera acertada (Freire, Paulo, 1998, p. 29).

6.1.8.3. El profesor que piensa acertadamente deja vislumbrar a los educandos que una de las bellezas de nuestra manera de estar en el mundo y con el mundo, como seres históricos, es la capacidad de, al intervenir en el mundo, conocer el mundo (Freire, Paulo, 1998, p. 29).

6.1.8.4. Pensar acertadamente, desde el punto de vista del profesor, implica tanto el respeto al sentido común en el proceso de su necesaria superación como el respeto y el estímulo a la capacidad creadora del educando (Freire, Paulo, 1998, p. 31).

6.1.8.5. Pensar acertadamente impone al profesor, en términos más amplios, a la escuela, el deber de respetar no solo los saberes con que llegan los educandos, sobre todo los de las clases populares – saberes socialmente construidos en la práctica comunitaria- sino, también como lo vengo sugiriendo hace más de treinta

años, discutir con los alumnos la razón de ser de esos saberes en relación con la enseñanza de los contenidos (Freire, Paulo, 1998, p. 31).

6.1.8.6. El clima de quien piensa acertadamente es el de quien busca seriamente la seguridad en la argumentación, es el de quien, al discordar con su oponente, no tiene por qué alimentar contra él o contra ella una rabia desmedida, a veces mayor que la propia razón de la discordia ... forma parte del pensar acertado el gusto por la generosidad que, sin negar a quien tiene el derecho a la rabia, la distingue de la rabia irrefrenable (Freire, Paulo, 1998, p. 36).

6.1.8.7. Mientras en la concepción “bancaria” —permítasenos la insistente repetición— el educador va “llenando” a los educandos de falso saber que son los contenidos impuestos, en la práctica problematizadora los educandos van desarrollando su poder de captación y de comprensión del mundo que, en sus relaciones con él, se les presenta no ya como una realidad estática sino como una realidad en transformación, en proceso Mientras en la concepción “bancaria” —permítasenos la insistente repetición— el educador va “llenando” a los educandos de falso saber que son los contenidos impuestos, en la práctica problematizadora los educandos van desarrollando su poder de captación y de comprensión del mundo que, en sus relaciones con él, se les presenta no ya como una realidad estática sino como una realidad en transformación, en proceso (Freire, Paulo, 1982b, p. 94).

6.1.8.8. La transitividad crítica: a) el desarrollo y ejercicio de una conciencia crítica es el producto del “trabajo educativo crítico”; b) la tarea de la educación como instrumento del proceso del desarrollo de la conciencia depende de dos actitudes y actividades básicas: la crítica y el diálogo; c) una

conciencia crítica es característica de las sociedades que poseen una verdadera estructura democrática. Estos postulados son indisociables de la convicción de que "la razón humana" es perfectamente capaz de descubrir "la verdad". Partiendo de esta convicción pudo desarrollar su propio método de alfabetización (Gerhardt, Heinz-Peter, 1995, p. 472).

6.1.9. Principios éticos

6.1.9.1. La práctica educativa tiene que ser, en sí, un testimonio riguroso de decencia y pureza (Freire, Paulo, 1998, p. 34).

6.1.9.2. Es necesario pensar que sin ciertas cualidades o virtudes como el amor, el respeto a los otros, la tolerancia, la humildad, el gusto por la alegría, por la vida, la apertura a lo nuevo, la disponibilidad al cambio, la persistencia en la lucha, el rechazo a los fatalismo, la identificación con la esperanza, la apertura a la justicia, no posible la práctica pedagógica – progresista, que no se hace tan solo con ciencia y técnica (Freire, Paulo, 1998, p. 115).

6.1.9.3. Las palabras a las que les falta la corporeidad del ejemplo poco o casi nada valen, pensar acertadamente es hacer acertadamente (Freire, Paulo, 1998, p. 35).

6.1.9.4. La educación que no reconoce un papel altamente formador en la rabia justa, en la rabia que protesta contras las injusticias, contra la deslealtad, contra el desamor, contra la explotación y la violencia, está equivocada (Freire, Paulo, 1998, p. 41).

6.1.9.5. La concientización es un esfuerzo del conocimiento crítico de los obstáculos, valga la expresión, de sus razones de ser. Es una exigencia humana, es uno de los caminos para la puesta en práctica de la curiosidad epistemológica (Freire, Paulo, 1998, p. 54).

6.1.9.6. Para mí es una inmoralidad que a los

intereses radicalmente humanos se sobrepongan, como se viene haciendo, los intereses del mercado (Freire, Paulo, 1998, p. 96).

6.2. Principios pedagógicos

6.2.1. La **enseñanza escolarizada** se refiere al conjunto de actividades y procedimientos que de manera intencional, sistemática y metódica efectiviza el educador sobre el educando para impulsar y favorecer el desarrollo de las aptitudes físicas, cognitivas, afectivas, socioculturales, espirituales y morales y el desarrollo de sus competencias en un contexto sociocultural concreto (Hernández Hernández, Mario, 2017, p. 32).

6.2.2. Los **aprendizajes escolares** permiten una relación indirecta y social con la realidad, se efectivizan cuando un sujeto pasa de un estado de no saber a otro de saber, gracias a la mediación de la lengua y otros códigos usados por un maestro desarrollado, en un contexto sociocultural determinado y bajo condiciones internas adecuadas. Sin embargo, el estudiante también es capaz de enseñar (Hernández Hernández, Mario, 2017, p. 32).

6.2.3. La **enseñanza – aprendizaje** es el proceso de interrelación humana entre un maestro y un aprendiz, desarrollado escolarmente en unos espacios físico y temporal determinados (o en un espacio virtual). Responde siempre a una planificación tecnológica o didáctica, en la cual se relacionan unos objetivos determinados, unos contenidos educativos, unos materiales didácticos (incluye los audiovisuales y las TIC), una metodología y un sistema de evaluación para lograr los fines de la educación previstos (Hernández Hernández, Mario, 2017, p. 38).

6.2.4. Un modelo de sesión de enseñanza – aprendizaje es una teorización científica y filosófica acerca de cómo planificar, organizar, ejecutar y evaluar sistemáticamente el proceso de enseñanza y aprendizaje. Constituye el trasfondo teórico e ideológico sobre el cual se plantea y desarrolla el

proceso de la formación humana escolarizada (Hernández Hernández, Mario, 2017, p. 43).

6.2.5. El sujeto aprendiz es aquel individuo multidimensional que al entrar en contacto a través de sus sentidos, inteligencia y espiritualidad con la realidad o con una persona se apropia de saberes, siempre en un contexto sociohistórico determinado (Hernández Hernández, Mario, 2017, p. 51).

6.2.6. La formación integral es desarrollar educativamente al estudiante como un ser humano multidimensional (biológico, afectivo, racional, espiritual y sociocultural) complejo y con voluntad para autodeterminarse. El ser humano es una especie sui generis en el cosmos, también un ciudadano del Universo, determinado por sus circunstancias socio – históricas, dadas por el azar del nacimiento (Hernández Hernández, Mario, 2017, p. 84).

6.2.7. Formar al ser humano es considerar su totalidad para llevarlo de un estado de menor desarrollo a otro de mayor desarrollo, dada su naturaleza perfectible. Es ayudarle a alcanzar su propia realización en todas sus dimensiones, tal que logre su felicidad y de la felicidad de la sociedad en la cual cohabitan como miembros de la misma.

6.2.8. Las competencias son un saber actuar en un contexto particular, en función de un objetivo y/o la solución de un problema teórico o práctico, individual o social. Para tal fin, se selecciona o se pone en acción las diversas capacidades y recursos del entorno. Este saber actuar debe ser trasversal en el tiempo y pertinente a las circunstancias de la situación y a la finalidad de nuestra acción, diferenciadas por la participación del conocimiento, la inteligencia, los afectos y los valores (Hernández Hernández, Mario, 2017, p. 264).

6.2.9. A estas condiciones motrices y psíquicas inherentes a la persona, esenciales para la expresión de las competencias se les denomina capacidades. Estas son posibles de desarrollar a lo largo de la vida de un sujeto, gracias a una adecuada interrelación de los procesos cognitivos, afectivos y/o motores (Hernández Hernández, Mario, 2017, p. 264).

6.2.10. Todo conocimiento construido o aprendido conlleva el riesgo del error y de la ilusión, para el científico o para el aprendiz. Pero, el mayor error sería subestimar el problema del error, tanto en la construcción del conocimiento como en su aprendizaje; la mayor ilusión sería subestimar el problema de la ilusión al elaborar el conocimiento o al aprenderlo (Morin, Edgard, 1999, p. 5).

6.2.11. El aprendizaje requiere de la experiencia activa, pero también de la inteligencia activa. Los aprendizajes abstractos y elevados necesarios para el desarrollo de la ciencia, la tecnología y la filosofía requieren más bien de una inteligencia activa en la inferencia, la abstracción, la creatividad y otros proceso cognitivos complejos. Una metodología basada en la experiencia es importante, pero es insuficiente. Asimismo, una metodología centrada en el individuo sin la participación del colectivo que le ayude a explicar los fenómenos de la realidad es también inhibidora (Hernández Hernández, Mario y Urrutia Guevara, Jeannette, 2016, pp. 4,5).

6.2.12. La transversalidad en la formación humana es el proceso por el cual se conectan y articulan los distintos aprendizajes particulares logrados en las asignaturas, dotando de sentido al conjunto, dado que naturalmente el ser humano tiende a globalizar la comprensión de la realidad (Hernández Hernández, Mario, 2017, p. 284).

6.2.13. En el proceso educativo es la realidad inmediata la cual debemos conocer y explicar con los estudiantes. Esta realidad puede hacerse conocer directamente a través de las percepciones o de las reflexiones que nos traen como consecuencias esas percepciones. En ese sentido, el conocimiento de la realidad puede hacerse también de manera mediata; esto es, sin el contacto directo con la realidad concreta. En este caso los libros o la palabra oral pueden ser los recursos para trasmitir esa realidad concreta de manera organizada, sistémica. A través de estos medios el estudiante bien puede apropiarse de los conocimientos sobre la realidad; pero, curiosamente, sin ser la realidad perceptible. Esta

mediación evita la experiencia, el conocimiento del mundo en su dinámica, el sentido experimental del aprendizaje. Pero su fortaleza está en estimular la inteligencia en sus niveles de abstracción (Hernández Hernández, Mario, 2017, p. 293).

6.2.14. La lengua es un mecanismo cultural para la mediación semiótica. La lengua como sistema de signos nos permite representar la realidad y referirse a ella en su ausencia a través de los conceptos. A través de este medio se trasmite el conocimiento acumulado por las generaciones anteriores y se desarrolla la inteligencia a extremos inimaginables. Gracias a la lengua el mensaje puede ser comprendido cabalmente por su receptor, independiente de las diferencias circunstanciales (tiempo – lugar) en las que este último se encuentre. Asimismo, la interacción con los adultos permite al aprendiz entrar en interacción y en influencia mutua en las dimensiones afectivas, cognitivas y espirituales. Por el lado de la inteligencia desarrolla las operaciones mentales, permite la inferencia, facilita la memorización de la información, desarrolla la inteligencia formal (Hernández Hernández, Mario, 2017, p. 295).

6.2.15. Al lado de la lengua externa para comunicarse con otros existe la lengua interna. Esta lengua sirve de ayuda para la orientación mental y la comprensión consciente; ayuda a superar dificultades. Es la lengua para uno mismo, relacionado íntima y últimamente con el pensamiento del niño. La aparición y desarrolla de esta forma de lengua es una expresa manifestación de la evolución cognitiva del sujeto, siempre en forma creciente (Vygotsky, 1995, p. 175).

6.2.16. Gran parte del conocimiento, y particularmente el más abstracto y complejo, está codificado en esta lengua escrita. De manera que es inevitable asumirla como un asunto crucial para todo sujeto del conocimiento. El uso de la misma en el proceso del aprendizaje requiere de ciertos dominios comunicativos, niveles de abstracción mental, estrategias para su uso, saberes lingüísticos,

textuales y ortográficos necesarios para ponerlo en uso. Respecto a la inteligencia necesita de las operaciones mentales, realizar inferencias, atención y concentración suma, etc (Vygotsky, 1995, p. 139).

6.2.17. Junto a la lengua escrita, como un medio para el desarrollo de la inteligencia y como un instrumento para conocer, se encuentra los recursos gráficos verbales como mediadores potentes para ayudar al proceso de conocer y el desarrollo de los procesos cognitivos en las personas. Estos recursos son instrumentos cognitivos, herramientas mentales para operar con los contenidos del conocimiento. No referimos a los mapas conceptuales, líneas del tiempo, infografías, resúmenes, mapas mentales, cuadros sinópticos, esquemas y otros, a los cuales Miguel de Zubiría llama mentefactos (Zubiría, Miguel de, 1998, pp. 69, 70). A estos mecanismos se les ha descubierto una gran posibilidad para estimular al proceso cognitivo, al activar el hemisferio izquierdo del cerebro. Son medios simbolizar, codificar y decodificar la información de manera más rápida y fácil.

6.3. Principios psicológicos

6.3.1. La inteligencia es una totalidad globalizada y compleja de habilidades, procesos y productos de diverso tipo, ligadas a la experiencia social, cultural e individual de cada persona y fundada en la estructura biológica que le da sustento efectivo De tal manera que la escuela como institución sociohistórica tiene como propósito desarrollar la inteligencia (Hernández Hernández, Mario, 2012, p. 42).

6.3.2. Los tipos de inteligencia a desarrollar en la escuela son: lingüística, lógico – matemática, interpersonal, intrapersonal, corporal – cenestésico, espacial, musical, naturalista, interpersonal. La escuela tiene como propósito desarrollar al máximo las potencialidades cognoscitivas humanas, en el marco del respeto a las diferencias, a los propios estilos (Gardner, Howard, 2000). Estas inteligencias se identifican mediante un conjunto de criterios que

incluyen la representación en zonas específicas del cerebro, la capacidad de emplear sistemas simbólicos y la existencia de poblaciones especiales, como los prodigios y los savants, que suelen exhibir unas inteligencias extraordinarias pero en total asilamiento (Gardner, Howard, 1999, p. 102, 103). Es la inteligencia el medio principal para generar el aprendizaje, pero curiosamente es el medio sobre el cual la educación tradicional no había profundizado para comprenderla y manejar sus leyes. El conductismo concebía al cerebro como una caja negra y, al ser el paradigma dominante en años cercanos, la escuela se dedicó a buscar el logro del aprendizaje antes que a comprender el porqué ocurre el mismo. Los increíbles avances sobre el conocimiento del cerebro, permitida por la tecnología del escáner y la resonancia magnética, aquella caja empieza a ser esclarecida y los sistemas de enseñanza tienen que recoger sus aportes para inventar una pedagogía y una didáctica que desarrolle al mismo. Por eso cabe precisar que la educación debe buscar el desarrollo del cerebro humano como el medio para interpretar, comprender y trasformar el mundo, la naturaleza y el propio mundo interno del individuo. En esto jugarán roles importantes la enseñanza del aprender a pensar, de utilizar las habilidades para aprender por sí sólo y de manera permanente. Por el lado magisterial nos dará las herramientas para desarrollar las inteligencias múltiples de acuerdo a los diversos descubrimientos que la ciencia aporta sobre el cerebro. Al respecto Gardner habla incluso figurativamente de cinco tipos de mente (que en realidad se trata de cinco facultades de la inteligencia como unidad): la mente disciplinada, la mente sintética, la mente creativa, la mente respetuosa, la mente ética (Gardner, Howard, 2 005, p. 19, 20). Incluso, en la perspectiva del desarrollo de la mente, se han creado sistemas educativos coherentes con este propósito a nivel de modelos y propuestas (Gardner, Howard, 2 000, p. 133 – 158). A nivel de estas reflexiones, en América Latina, Miguel de

Zubiria ha venido reflexionando sobre el desarrollo del nivel categorial de la inteligencia, superando supuestamente la propuesta de Jean Piaget en relación a los estadios de la inteligencia (Zubiría Samper, Miguel de, 1998).

6.3.3. La educación actual buscará el perfeccionamiento de las capacidades humanas para enfrentar la sociedad del conocimiento. Esto es, darles a las personas instrumentos y medios cognitivos para el aprendizaje, el autoaprendizaje y el interaprendizaje; darles estrategias cognoscitivas, metacognitivas, reconocimiento de sus estilos de aprendizaje y conocimientos sobre cómo aprendemos. El cerebro es el instrumento fundamental para el aprendizaje, y de su pleno desarrollo depende la trascendencia de la labor magisterial. Hoy por hoy los maestros tenemos que fomentar el desarrollo del cerebro. En este sentido, el conjunto de las actividades pedagógicas y didácticas tienen que orientarse a responder a situaciones nuevas de la enseñanza, en la cual los principios de significatividad, de respeto al proceso evolutivo del estudiante, la importancia de la convivencia cultural y la estimulación de los estudiantes a partir de modelos humanos adultos que conlleven a incrementar la inteligencia y las habilidades de los estudiantes. Pero esta inteligencia a desarrollar no es sólo para incrementar los saberes por los saberes, sino para utilizar los saberes en la trasformación de sí mismo como ser humano, en la trasformación de la sociedad y en la trasformación racional de la naturaleza que nos favorezca como especie, sin dañar a las otras. La educación, sobre todo en países como el nuestro, tiene que hacer crítica de las grandes diferencias socioeconómicas que impiden el libre desarrollo de las personas, una democracia real y efectiva, la explotación inhumana y la usura de unos sobre otros, en desmedro de los más.

6.3.4. La resilencia es la capacidad de las personas para resistir, afrontar y superar condiciones de riesgo y situaciones adversas desde períodos muy tempranos

del desarrollo. La resiliencia es también entendida como la capacidad emocional, cognitiva y sociocultural de las personas o de los grupos de personas que permite reconocer, enfrentar y trasformar constructivamente situaciones causadores de sufrimientos y / o amenaza que causa daño. Este concepto esencial del desarrollo humano implica un rechazo a la concepción mecanicista – reduccionista y victimizador que nuestra cultura tiene de la niñez, donde las condiciones ambientales de riesgo (pobreza extrema, maltrato, violencia, fracaso, etc) en las que viven nuestros niños afectarían irremediablemente y de forma irreversible sus posibilidades de un desarrollo físico, intelectual y socio – emocional adecuado o sano. Muchos de los maestros también manejan este concepto en su relación con los estudiantes, sobre todo de los sectores más pobres, determinando que sus exigencias y la calidad de su trabajo estén por debajo de las reales posibilidades de los estudiantes. Pero esta lógica mecanicista en la sociedad hace que los individuos se perciban a sí mismos como incapaces de superar niveles de los sectores más favorecidos de la sociedad, cuando en realidad podrían llegar hasta exigencias incluso superiores.

6.3.5. La inteligencia es una globalidad de procesos síquicos, pensamientos, sentimientos, moralidad. Estos aspectos de la personalidad se interaccionan entre sí globalizadamente y se apoyan mutuamente en el desarrollo. La inteligencia humana está en proceso de cambio permanente, durante este proceso el ser humano se enfrenta a un entorno que va dominando poco a poco en entornos cada vez más amplios. Aun cuando el cambio es permanente, hay una unidad en medio de la diversidad, a los cuales se le denomina estadios. Los estadios principales se suceden en un determinado orden que se estima siempre el mismo en todos los niños. Ello es debido a que están “programados” o determinados por factores de maduración. No obstante, que el orden de los estadios son semejantes, la rapidez de pasar de una etapa a otra depende de cada individuo (Piaget,

Jean, 1985).

6.3.6. Las etapas del desarrollo del pensamiento son: 1. senso – motor, el desarrollo de las percepciones; 2. la función semiótica o simbólica; 3. las operaciones "concretas" del pensamiento y las relaciones interindividuales; 4. el adolescente y las operaciones proposicionales. El desarrollo humano en la escuela debe respetar el proceso de desarrollo real de las personas (Piaget, Jean, 1985).

6.3.7. La enorme importancia de las primeras experiencias: Todas las experiencias cuentan, pero las del principio de la vida tiene una importancia especial para la vida posterior. En consecuencia, la educación (en un sentido general) debería empezar durante los primeros meses de vida (Gardner, Howard, 2000).

6.3.8. La importancia vital del ejercicio: no basta con poseer tejido cerebral y unas conexiones potenciales. Si el tejido no se estimula mediante una percepción sensorial adecuada y no se emplea de una manera activa, acabará por atrofiarse o se destinará a otras funciones (Gardner, Howard, 2000).

6.3.9. Los alumnos, cuando sea posible, han de representar los contenidos según diferentes categorías o formas: "enactiva" – "icónica" – "simbólica". La representación de la información se puede hacer mediante un conjunto de operaciones motoras o acciones apropiadas para alcanzar cierto resultado (representación "enactiva" o en acto), mediante una serie de imágenes mentales o gráficas sin movimiento, más o menos complejas, basadas en datos percibidos o imaginados que representan un concepto sin definirlo cabalmente (representación icónica), y mediante una serie de proposiciones lógicas derivadas de un sistema simbólico gobernado por reglas o leyes para transformar las proposiciones (representación simbólica); es decir, los lenguajes, que son el instrumento que se convierte con rapidez en el preferido (Bruner, Jerome, 1995).

6.3.10. Los profesores deberían variar sus estrategias metodológicas de acuerdo al estado de evolución y desarrollo de los alumnos, aunque se siga

manteniendo la capacidad de representar el conocimiento de forma “enactiva” e “icónica” (Bruner, Jerome, 1995).

6.3.11. La flexibilidad del sistema nervioso inmaduro: los niños pequeños pueden sobrevivir y desarrollarse aunque les falte partes del sistema nervioso. Pero, a medida que envejecemos, nuestro cerebro se hace mucho menos flexible y cada vez más difícil compensar las capacidades y funciones que se pierden (Gardner, Howard, 2000).

6.3.12. La importancia de la acción y la actividad: el cerebro aprende y retiene más y mejor cuando el organismo interviene activamente en la exploración de materiales y lugares físicos y se plantea preguntas que realmente le interesan (Gardner, Howard, 2000).

6.3.13. La especificidad de las aptitudes y capacidades del ser humano: lejos de ser una máquina generalizada que puede funcionar más o menos bien, el ser humano comprende numerosas zonas y redes nerviosas muy específicas. Aunque la naturaleza no es equitativa y algunas personas poseen más potencial y talento que otras, las aptitudes muestran una independencia sorprendente: una persona puede sobresalir en una esfera y no salir bien parada en otras (Gardner, Howard, 2000).

6.3.14. Una concepción más amplia de la educación debería llevar a cada persona a descubrir, despertar e incrementar sus posibilidades creativas (Delors, Jacques, 1996).

6.3.15. Cada una de las fases del aprendizaje se halla potencialmente sujeta a la influencia de estimulaciones generadas externamente. El grado hasta el cual se puede aplicar dicha influencia, sin embargo, y el punto hasta el que puede llegar la influencia, depende de aquello que se está aprendiendo (Gagné, Robert, 1979).

6.3.16. Comprender las diferencias individuales trae notables aplicaciones:

6.3.16.1. atenuar las disparidades cognitivas, potenciando las habilidades dormidas en los niños menos dotados por la vida y por sus

condiciones socioculturales disminuidas;

6.3.16.2. potenciar la inteligencia, hacer más inteligentes a todos los seres humanos (Zubiría Samper, Miguel de, 1998).

6.3.17. La edad cronológica dice poco sobre el desarrollo real de los individuos. El profesor debe darle mayor importancia a la edad mental más que a la edad cronológica (Zubiría Samper, Miguel de, 1998). Es decir, debemos individualizar la educación, estimular al individuo que está limitado por sus propias circunstancias y desarrollar a mejores niveles a quien ha logrado mayor desarrollo de sus capacidades.

6.3.18. Al interactuar los niños con adultos mediadores del conocimiento, la inteligencia se carga de conocimientos a la par que de informaciones específicas (Zubiría Samper, Miguel de, 1998).

6.3.19. La inteligencia humana es aprehendida, la misma que se basa en las propias condiciones biológicas y genéticas, y los procesos sociales pueden ayudar a adelantar etapas cognitivas superiores, dependiendo de lo que la escuela y un maestro entrenado es capaz de realizar individuo (Zubiría Samper, Miguel de, 1998).

6.3.20. La zona de desarrollo próximo nos permite trazar el futuro inmediato del niño, así como su estado evolutivo dinámico, señalando no sólo lo que ya ha sido completado evolutivamente, sino también aquello que está en curso de maduración (Vigotsky, Lev S., 1966). Así, pues, el aprendizaje que se da en los años preescolares difiere totalmente del aprendizaje que se lleva a cabo en la escuela; este último se basa en la asimilación de los fundamentos del conocimiento científico. No podemos limitarnos simplemente a determinar los niveles evolutivos si queremos descubrir las relaciones reales del proceso evolutivo con las aptitudes de aprendizaje. Tenemos que delimitar como mínimo dos niveles evolutivos. El primero de ellos se denomina nivel evolutivo real como consecuencia de ciertos procesos evolutivos llevados a cabo en el sujeto de manera natural; el segundo de ellos es el nivel evolutivo potencial, el

cual es posible de lograr a través de procesos educativos previstos. A esta diferenciación en el proceso educativo es lo que ha denominado zona de desarrollo próxima. Ésta es la distancia entre el nivel de desarrollo real, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vigotsky, Lev S., 1966).

6.3.21. La escuela puede contribuir a la promoción de las capacidades intelectuales de sus estudiantes. El concepto de zona de desarrollo próximo designa aquellas acciones que el individuo sólo puede realizar inicialmente con la colaboración de otras personas, por lo general adultas, para que gracias a estas instancias aprenda a desarrollar de manera autónoma y voluntaria. De ese modo, el desarrollo se lleva a cabo en dos instancias: 1. El desarrollo social y 2. el desarrollo sicológica; primero como una categoría intersíquica entre las personas y luego dentro del niño como una categoría intrasíquica. El papel de la escuela es adelantarse al papel de la escuela para favorecerlo (Vigotsky, Lev S., 1966).

6.3.22. El reconocimiento de los estilos de aprendizaje permiten un trabajo académico que aprovecha mejor las propias habilidades y orientarse en aquellas debilidades. El maestro debe respetar los estilos de aprendizaje, fomentarlos y desarrollarlo, tolerarlos.

6.3.22.1. La metacognición es un instrumento que orienta y dirige la productividad académica de los estudiantes.

6.3.22.2. Se puede desarrollar la inteligencia mediante la instrucción si se enseña al estudiante ciertos aspectos científicos del pensamiento, el lenguaje y las estrategias cognoscitivas.

6.3.22.3. El aprendizaje es más que la adquisición de la capacidad de pensar; es la adquisición de numerosas aptitudes específicas para pensar en una serie de cosas distintas. Por su lado, debido a que toda actividad

depende del material con el que opera, el desarrollo del conocimiento es, a su vez, el desarrollo de un conjunto de capacidades independientes y particulares o de un conjunto de hábitos particulares. La mejora de una función del conocimiento o de un aspecto de su actividad puede afectar al desarrollo de otra únicamente en la medida en que existan elementos comunes a ambas funciones o actividades (Vigotsky, Lev S., 1966).

6.3.23. La internalización de las actividades socialmente arraigadas e históricamente desarrolladas es el rasgo distintivo de la psicología humana, la base del salto cualitativo de la psicología animal a la humana. Se llama internalización a la reconstrucción interna de una operación externa. Este proceso de internalización se realiza a través de signos, especialmente del lenguaje (Vigotsky, Lev S., 1966).

6.3.24. El niño no construye el conocimiento, sino que reconstruye los conocimientos ya elaborados por la ciencia y la cultura, en ese proceso el lenguaje hace las veces de un mediador. El rol del lenguaje en la ontogénesis del hombre se caracteriza por:

6.3.24.1. En el hombre adulto el lenguaje es la base material del pensamiento. Pensamiento y lenguaje forman una unidad dialéctica. Sin embargo, la inteligencia tiene eslabones relativamente independientes del lenguaje, pero no puede terminar de integrarse sin éste.

6.3.24.2. La capacidad específicamente humana de desarrollar el lenguaje ayuda al niño a proveerse de instrumentos auxiliares para la resolución de tareas difíciles, a vencer la acción impulsiva, a planear una solución del problema antes de su ejecución y a dominar la propia conducta.

6.3.24.3. El desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje, es decir, por las herramientas lingüísticas del pensamiento y de la experiencia socio –

cultural del niño. Esencialmente, el desarrollo del lenguaje interiorizado depende de factores externos; el desarrollo de la lógica en el niño, como lo han demostrado los trabajos de Piaget, es una función directa del lenguaje socializado. El crecimiento intelectual del niño depende del socializado. El crecimiento intelectual del niño depende de los medios sociales del pensamiento, esto es, del lenguaje.

6.3.24.4. El pensamiento verbal no es una forma innata, natural de la conducta pero está determinado por un proceso histórico – cultural y tiene propiedades específicas y leyes que no pueden ser halladas en las formas naturales del pensamiento y la palabra.

6.3.25. El desarrollo de la escritura no repite la historia evolutiva del habla. El lenguaje escrito es una función lingüística separada que difiere del lenguaje oral tanto en la estructura como en la forma de su funcionamiento. Requiere un alto nivel de abstracción; es habla en imagen y pensamiento (Vigotsky, Lev S., 1981).

6.4. Principios para el desarrollo de la afectividad de los estudiantes

6.4.1. Con los progresos de la cooperación social entre niños y los progresos operatorios correlativos, el niño llega a relaciones nuevas fundadas en el respeto mutuo y que llevan a cierta autonomía (Piaget, Jean, 1985).

6.4.2. El ser humano tiene la capacidad de autodeterminarse para desarrollar sus propias potencialidades internas en un proceso irrepetible y único. Para el maestro es fundamental aceptar al alumno como persona y tener confianza en él como ser humano (Roger, Carl, 1986).

6.4.3. Las actitudes se desarrollan cuando han sido planificadas sistemáticamente y cuando se dan en el plano de la valoración consciente (Roger, Carl, 1986).

6.4.4. Una atmósfera racional y afectiva influye en los procesos de enseñanza – aprendizaje en el aula (Roger, Carl, 1986).

6.4.5. La actividad instruccional grupal permite el interaprendizaje, la práctica comunicativa académica y la formación de actitudes positivas (Roger, Carl, 1986).

6.4.6. Cuando el profesor es auténtico, comprensivo y solícito, los alumnos aprenden más asuntos básicos y además muestran mayor creatividad y mejores condiciones para la resolución de problemas (Roger, Carl, 1986).

6.4.7. El ser humano tiene la capacidad de autodeterminarse para desarrollar sus propias potencialidades internas en un proceso único e irrepetible. Para el maestro es fundamental acepar al alumno como persona y tener confianza en él como ser humano (Roger, Carl, 1986).

6.4.8. El maestro debe educarse a sí mismo en sus actitudes, aptitudes y formación profesional científica para estar en la capacidad de desarrollar a otros (Roger, Carl, 1986).

6.4.9. El aprendizaje debe estructurarse sobre la posibilidad de error por parte del alumno y del maestro, para facilitar el desarrollo de la autovaloración y la capacidad del alumno de adquirir compromisos (Roger, Carl, 1986).

6.4.10. El papel esencial de la codificación: El papel formativo de las emociones en el aprendizaje se reconoce cada vez más. Las experiencias que tienen consecuencias emocionales (y que se registran como tales) tienen más posibilidades de ser retenidas y utilizadas más adelante (Gardner, Howard, 2000).

6.5. Principios para la formación de los valores

6.5.1. Principios generales

6.5.1.1. Educar en valores es parte consustancial de la programación de las sesiones de enseñanza – aprendizaje.

6.5.1.2. Educar en valores es de forma transversal a lo largo de toda la asignatura, pues consiste

en una interiorización vivencial en las circunstancias a lo largo de nuestras vidas.

6.5.1.3. El proceso de formación de valores consta de tres momentos: la selección, la estimación y la actuación, cada uno de los cuales plantea unas determinadas condiciones (Raths, 1967, p. 32): selección: 1) hecha con libertad, 2) entre varias alternativas, 3) tras considerar las consecuencias de cada alternativa; estimación: 4) apreciar la selección y ser feliz con ella, 5) estar dispuesto a afirmarla públicamente; actuación: 6) actuar de acuerdo con la selección, 7) aplicarla repetidamente en nuestra vida.

6.5.1.4. El progreso de la moral heterónoma a la moral autónoma se ve estimulada por la creación de conflictos cognitivo-morales-en el sujeto, siendo la presentación de episodios de dilemas morales la estrategia didáctica más utilizada en el aula. Los dilemas morales pueden obtenerse de supuestos hipotéticos que son formulados por el educador, de temas seleccionados de las materias curriculares, especialmente de la Literatura y de las Ciencias Sociales, y de la propia vida de los alumnos (Parra Ortiz, José María, 2003, p. 83).

6.5.1.5. Según S. Uhl (1996) la adquisición de valores requiere de un clima psicológicamente seguro donde se han de dar tres condiciones principales: una notable implicación personal y afectiva por parte de los educadores; dar explicaciones de un modo preciso y adaptado a la capacidad de comprensión del alumno y la comunicación de estas últimas en un estilo cálido y cordial.

6.5.1.6. Se ha de procurar establecer una relación de congruencia entre los valores comunes que, por ser básicos, deben ser objeto de formación en todos los educandos; los valores del contexto sociocultural próximo en el que se encuentra ubicado el centro

educativo; los valores diferenciales de cada educando que son expresión de sus preferencias personales y el sistema de valores que posee el educador y que le sirven para orientar su práctica educativa en el aula.

6.5.2. Se educan los valores a partir de las siguientes prácticas didácticas

6.5.2.1. La enseñanza moral por medio de la lírica, la prosa o el teatro en forma de vida ejemplar de los grandes héroes de la mitología clásica o de los grandes personajes históricos.

6.5.2.2. Los principios y dogmas religiosos.

6.5.2.3. Los refuerzos positivos, como los premios y alabanzas son utilizados con la intención de que se produzca la respuesta deseada, es decir, promuevan dicha conducta. Los refuerzos negativos, como los castigos y la censura pretenden disminuir la frecuencia de la conducta no deseada.

6.5.2.4. El aprendizaje a través de la imitación de modelos. Se produce por la tendencia de los individuos a reproducir las acciones, actitudes o respuestas emocionales que presentan distintos modelos reales o simbólicos (Sarabia, 1992, p. 159). En relación con el maestro la coherencia entre su decir y su hacer le conceden más fuerza ante el alumno, que actúa como observador. El maestro influye en la conformación de los valores a partir de sus actitudes y en sus manifestaciones socioculturales en la interacción en la institución educativa.

6.5.2.5. La formación y cambio de opinión y de actitud son procesos de aprendizaje en los que la comunicación persuasiva logra inducir a otras personas a aceptar una opinión y a actuar consecuentemente con ella. Fruto del cambio de opinión surge la nueva actitud frente a tal objeto o situación sobre el que se ha dado el cambio.

6.5.2.6. En un mundo que cambia tan rápidamente es

más importante el proceso de valoración que sigue el sujeto, como estrategia de adaptación al cambio, que la adquisición de un esquema de valores cerrado y completo.

6.5.2.7. Lo que hace que un sistema de valores sea funcional para cada persona es ayudar a los alumnos a enfrentarse mejor con las complejidades de la vida moderna.

6.5.2.8. En relación con las variables de espacio y tiempo más adecuados para la práctica de los valores ha de aprovecharse cualquier circunstancia existencial que viva el educando.

6.5.3. Problemas actuales en la institución educativa en relación a los valores

6.5.3.1. Los cambios sociales y culturales promovidos por la revolución científica y tecnológica, han jugado un importante papel en la crisis de los esquemas de valores y de los sistemas de creencias de la sociedad actual (Parra Ortiz, José María, 2003, p. 69).

6.5.3.2. El fenómeno de la globalización, con toda la serie de problemas que conlleva (movimientos migratorios expansivos, choque y contacto de grupos humanos con culturas diferentes y mentalidades colectivas contrapuestas) sitúa la crisis de valores en un nuevo contexto espacial de alcance planetario que va a exigir la redefinición y elaboración de un nuevo esquema de valores más antropológico, más centrado en la dimensión universal y humanizadora del hombre y menos etnocéntrico (Parra Ortiz, José María, 2003, p. 74).

6.5.3.3. El aumento del bienestar material, favorece el consumismo, la sobrevaloración del placer, la relajación de todo tipo de normas, la liberación de impulsos y sentimientos, el ansia de nuevas experiencias y sensaciones y un uso más personalizado del ocio y del tiempo libre.

6.5.3.4. La ampliación de los derechos y libertades individuales promovidos y acrecentados por el Estado liberal y la ideología neoliberal trae consigo la contestación de cualquier forma de autoridad instituida.

6.5.3.5. Se pierde el sentido de la obediencia a toda norma, la sumisión al deber, la aceptación de las responsabilidades y la disposición de servir. Se trata de una mentalidad individualista dispuesta a criticar todo lo que sean normas, tradición y autoridad, y preocupada solo por una satisfacción subjetiva hedonista.

6.5.3.6. Maestros y representantes de la autoridad temen ser criticados si defienden las normas, y ese ambiente favorece la indiferencia moral, política y educacional, permitiéndose cosas que deberían ser evitadas.

6.5.3.7. El reconocer un valor a todas las opiniones y el discutirlo todo no lleva a la solución del problema del relativismo, sino a una duda fundamental y a una inseguridad axiológica en los puntos básicos de saber dirigir la propia vida dándole un sentido (Quintana Cabanas, 1998, p. 257).

6.5.3.8. A la fe en los valores cristiano-demócratas del desprendimiento, de la generosidad, de la caridad, del amor al prójimo, de la honestidad, de la sinceridad, etc., se opone de forma radical un sistema socioeconómico de corte neoliberal que premia y magnifica la avaricia, el afán poder, la competencia en donde solo uno debe ganar (Parra Ortiz, José María, 2003, p. 72).

6.6. Principios antropológicos

6.6.1. Existe una relación directa entre la naturaleza humana y la escuela en la educación

Existe una relación directa entre aprendiz y escuela, en el marco de una sociedad. Este es un asunto esencial para la interpretación del rol de

educador en cualquier nivel de enseñanza, en correspondencia a ciertos arreglos educativos, con sus problemas culturales metodológicos asociados y sus índices de realización y logro para los actores del discurso y las narraciones educativas que se suscitan en los diversos contextos.

La educabilidad es una categoría esencial que implica proceso docente educativo, proceso de enseñanza y aprendizaje. El propósito de ser educado es la autorrealización y el desarrollo humano, en el marco de una época y una cultura.

6.6.2. El carácter indisoluble entre el desarrollo humano y la educabilidad

Para los pensadores antiguos, el ser conforma una entidad y posibilidad superior de la existencia, con el decurso de la humanidad esta idea se reafirma a partir de la educación del hombre para la vida. Al tratar la educación como institución humana, se precisa hablar de un sistema relacional que involucra a personas, actos, sistemas de relaciones, roles y funciones, en el seno de un contexto diverso y cambiante. Ello implica hablar de posibilidad, necesidad y las condiciones y límites del proceso educativo. El educar se traduce entonces en un proceso de replicación y transformación cultural, que parte de dos aspectos esenciales: el doble carácter de influir y a la vez el de ser influenciado.

6.6.3. El principio del desarrollo humano, la identidad cultural y la educación

Al definir a la persona se le asume como miembro de una especie biológica que ha sido capaz de trascender su manera natural, al alcanzar, a la vez, una esencia común y realizaciones individuales diferentes, que trascienden en lo social y cultural.

En una mirada moderna de la noción de persona se hace imprescindible asumir la armonía que ha de existir entre los niveles individuales y sociales,

asociados a la existencia propia y colectiva desde la moral y la ética que se inscriben en entornos educativos sociales.

La persona es el sujeto que se tiene, que guarda la posibilidad de tenerse. Y en esa posibilidad radica la libertad. El ser humano es libre, existe libre, y no digamos únicamente que tiene libertad. Se aprende a ser más persona en la medida que se aprende a ser libre. La persona es cuando es un ser humano, con su naturaleza, su realidad manifestada en sus particulares capacidades. Los actos más libres son aquellos en donde hay una disposición de sí, no solo de lo que se tiene, sino de lo que se es.

El ser humano no es simplemente un individuo de una especie. Es un individuo capaz de vivir su libertad. De ahí que la persona sea dueña de sus actos y en cierta forma sea independiente de ellos, lo que explica que pueda ser causa de actos distintos, incluso opuestos en el transcurso del tiempo. Pero, el ser persona no es posible sin la naturaleza humana. Al ser hombre se es persona y esto no se construye, se es al comenzar a ser, ser humano. La dignidad que es por el ser personal se acepta en quien es ya ser humano.

6.6.4. Principio de la relación entre educabilidad y aprendibilidad en el desarrollo de la identidad del sujeto

Cada individuo humano no se agota en ser de naturaleza racional con una cultura y subculturas. Al considerar la identidad educativamente, se ha de lograr que cada individuo se dé cuenta de quién es nacido en, hijo de, viviendo con, con un cuerpo. Este debe encontrar su identidad personal, y potenciarla en al ámbito de la escuela.

La educación es el proceso por el que el individuo logra esa autonomía para crear su identidad. Desde la identidad como origen se

sostiene que la educación es el proceso de despliegue de la apertura personal a la realidad, a lo universal.

6.6.5. El principio de la interculturalidad

Las personas de diferentes identificaciones culturales pueden buscar lo común y que cada una porta una identidad única y no sentirse amenazadas en su propia identidad al aceptar la de otros. Es más, se sabe algo más de la propia identidad en relación con la de otros. En esta realidad radican las propuestas de la educación intercultural.

La interculturalidad es convivencia y comunicación entre personas de diversas culturas. Los programas de educación social, que más allá de la socialización, entendida como adaptación del individuo a un entorno, promueven la participación activa de todos los miembros de la sociedad para su buena marcha, ello presupone superar los presupuestos individualistas y la tesis de la educación como mecanismo de reproducción social.

6.6.6. El principio de lo antropológico comunicativo y el desarrollo del ser cultural humano

Es un principio de desarrollo humano el carácter comunicativo, mediante el dialogo se construye su humanidad. Este principio permitirá, en el ámbito educativo y el contexto, la solución a preguntas como: ¿qué papel juegan las redes sociales y las redes tecnológicas en este proceso?, ¿cómo impactan las industrias culturales, del ocio y creativas en la configuración cultural y los imaginarios socioculturales?, ¿cómo puede el ser humano lograr que los procesos de replicación cultural, que se dan a nivel macrosocial, puedan convertirse en fuentes de su desarrollo humano?, ¿cómo puede el profesor en su clase contextualizar estos desarrollo de la actualidad? Ello permitirá

estructurar procesos de formación liberadora tecnológica-comunicativa en los estudiantes.

6.7. Principios didácticos para el proceso de enseñanza – aprendizaje

6.7.1. Estudiar es un acto de disciplina férrea, de trabajo constante, de dedicación. Como decía Carvallo, "la escuela aburre" y si el sujeto no logra entender la propia naturaleza esforzada y compleja para la adquisición del conocimiento, sencillamente no lo alcanza (Carvallo Rey, Constantino, 2005, p. 45). Por eso la escuela tradicional tenía razón: la disciplina lleva al aprendizaje.

6.7.2. Muchas propuestas didácticas teóricas buscan cambiar la educación bajo un solo precepto básico simplificador que haga del aprendizaje algo fácil para cualquier humano, pero la enseñanza no responde a un único factor general y primordial sino a un entramado de causas y efectos de alta complejidad que solo grandes docentes llegan a vislumbrar (Rabadà i Vives, David, 2017).

6.7.3. En estudiantes con mayor edad y experiencia, la planificación del aprendizaje se podría realizar en "porciones" más extensas y puede asumir una mayor parte de la responsabilidad de aprender (Gagné, Robert, 1979).

6.7.4. El estudiante "maduro" es una persona que ha desarrollado sus propios y eficaces hábitos de autoinstrucción (Gagné, Robert, 1979).

6.7.5. La tarea de asegurar que el aprendizaje tenga lugar cambia con la edad y experiencia del alumno, pero permanece como una parte constante de la labor del maestro (Gagné, Robert, 1979).

6.7.6. El aprendizaje es un proceso activo en el que los educandos construyen nuevas ideas o conceptos basados en el conocimiento pasado y presente, por la selección y transformación de información, construcción de hipótesis y la toma de decisiones, basándose en una estructura

cognoscitiva, esquemas, modelos mentales etc., para ello que los lleva a ir "más allá de la información disponible (Bruner, Jerome, 1995).

6.7.7. En la instrucción, el instructor debería tratar y entusiasmar a los estudiantes en descubrir principios por sí mismos. El instructor y los educandos deben "comprometerse" en un diálogo activo –como la enseñanza socrática– y la tarea del instructor es "traducir" la información para que sea aprendida en un formato apropiado del estado de entendimiento del educando. En consecuencia, el currículo debería organizarse de una manera "espiral" que permita que el educando continuamente construya sobre lo que ha aprendido previamente. se deben encarar cuatro aspectos principales: i) la predisposición al aprendizaje, ii) la vía en que el cuerpo de conocimiento puede ser estructurado así que pueda ser rápidamente "aprehendido" por el educando, iii) las secuencias más efectivas para presentar el material, y iv) la naturaleza y ritmo de premio y castigo (Bruner, Jerome, 1995).

6.7.8. Los propósitos instruccionales solo serán medios de orientación y aspiraciones tanto para alumnos y profesores. Serán lo suficientemente generales como para permitir la creatividad y flexibilidad en la clase.

6.7.9. El verdadero aprendizaje humano es una construcción de cada individuo, quien logra modificar su propia estructura mental y alcanzar un mayor nivel de diversidad, de complejidad y de integración (Lorez, Rafael, 1994).

6.7.10. El proceso de enseñanza – aprendizaje debe ser sistemático, en cuanto responde a la planificación, implementación y evaluación del sistema de enseñanza – aprendizaje.

6.7.11. El sistema de enseñanza – aprendizaje debe ser flexible, en cuanto se adecúa y readecúa a las necesidades y características de los estudiantes y se orienta por el principio que los objetivos educacionales son sólo orientadores y un modo

de ayudar a organizar los procesos de enseñanza – aprendizaje.

6.7.12. La materia a enseñar debe ser planificada teniendo en consideración la estructuración lógica de la información en relación a los objetivos previamente establecidos y a los tipos de aprendizaje inherentes a ella (Gagné, Robert, 1971).

6.7.13. Los métodos buenos para la estructuración del conocimiento deben resultar en la simplificación, la generación de nuevas proposiciones y el incremento de la manipulación de información. Bruner incluye los aspectos sociales y culturales del aprendizaje en esta Teoría de la Instrucción.

6.7.13.1. Los principios de Bruner para ser aplicados en el aula son:

6.7.13.2. La instrucción debe abarcar a las experiencias y los contextos que hacen a los estudiantes deseosos de aprender (presteza).

6.7.13.3. La instrucción debe ser estructurada de forma tal que puede ser fácilmente aprehendida por el educando (organización en espiral).

6.7.13.4. La instrucción debe ser diseñada para facilitar la extrapolación y para llenar las brechas (ir más de la información ofrecida) (Bruner, Jerome, 1995).

6.7.14. La adquisición del conocimiento es el proceso en el que una nueva capacidad continúa la obra comenzada por la adquisición previa de otras capacidades (Gagné, Robert, 1971).

6.7.15. La enseñanza de la comprensión significa proporcionar al alumno la base para potenciar la comprensión de nuestros diversos mundos: El mundo físico, el mundo biológico, el mundo de los artefactos y el mundo personal. Se trata de enseñar a los estudiantes las formas de pensamiento de determinadas disciplinas como la ciencia, el arte y las disciplinas humanísticas, permitiendo explorar en profundidad un cierto

número de ejemplos de cómo piensa y actúa un científico, un artista un humanista. Se trata que el alumno utilice estas formas de pensamiento para comprender su propio mundo mediante el logro de comprensiones básicas sobre la verdad, la belleza y la bondad (sobre lo que en su contexto cultural determinado se considere verdadero, falso o desagradable) (Gardner, Howard, 2000).

6.7.16. Desde el punto de vista cognoscitivo, el propósito principal de la enseñanza debe estar orientado a la adquisición y la diferenciación de conceptos. Pero dado que no puede ser enseñada toda la herencia cultural, el diseño del currículo debe partir de la determinación de los conceptos fundamentales en cada una de las ciencias a trabajar (Ausubel, David, 1982).

6.7.17. Profundizar en los núcleos básicos de cada materia, el aprendizaje debe hacerse de forma activa y constructiva, por "descubrimiento", por lo que es fundamental que el alumno aprenda a aprender. El profesor actúa como guía del alumno y poco a poco va retirando esas ayudas (andamiajes) hasta que el alumno pueda actuar cada vez con mayor grado de independencia y autonomía. Un supuesto beneficio del descubrimiento es que fomenta el aprendizaje significativo. la interacción y el diálogo son puntos claves en su teoría (Bruner, Jerome, 1995).

6.7.18. La inteligencia humana general corresponde al caudal de instrumentos de conocimientos genéricos más las destrezas intelectuales genéricas. Saber mucho y pensar mucho caracteriza a las personas muy inteligentes.

6.7.19. Los instrumentos de conocimientos son herramientas mentales, informaciones, datos para conocer y comprender la realidad concreta, la realidad simbólica y el lenguaje. Nuestra mente depende en mayor medida de la calidad y cantidad de los instrumentos que los de conocimiento disponibles, que de las

informaciones específicas almacenadas.

6.7.19.1. Los instrumentos de la inteligencia son las nociones (grande, pequeño, malo, etc); las proposiciones (los perros tienen cuatro patas, la inteligencia humana es binaria, etc); los conceptos (solidaridad, poder, etc); las categoriales (sistema económico, sistema político, etc).

6.7.19.2. Los instrumentos de la inteligencia permiten interpretar y comprender situaciones o ideas sin ser informaciones particulares.

6.7.19.3. La inteligencia se configura asimilando instrumentos de conocimiento sociales reasimilados. Se aprende a pensar con instrumentos.

6.7.19.4. El aprehender instrumentos de conocimiento mejora la propia inteligencia.

6.7.19.5. Los instrumentos de conocimiento adquieren diversos procesos evolutivos. Bien pueden ser nociones, proposiciones, conceptos, precategorías, categorías (Zubiría Samper, Miguel de, 1998).

6.7.20. El posible papel organizador de la música en la primera infancia: Varios estudios muy interesantes sugieren que aprender a tocar un instrumento musical durante los primeros años de vida puede tener unas consecuencias positivas en otros ámbitos cognitivos, incluyendo los que se valoran en la escuela. Esta novedosa investigación aún requiere una confirmación exhaustiva. Sin embargo, indica que ciertas actividades pueden tener un papel privilegiado en la organización de las experiencias posteriores (Gardner, Howard, 2000).

6.7.21. El aprendizaje por descubrimiento implica una tarea para el alumno: el contenido no se da en su

forma acabada, sino que debe ser descubierto por él. Este descubrimiento o reorganización del material debe realizarse antes de poder asimilarlo: El alumno reordena el material adaptándolo a su estructura cognitiva previa hasta descubrir las relaciones, leyes o conceptos que posteriormente asimila.

6.7.22. El aprendizaje significativo se distingue por dos características. La primera es que su contenido puede relacionarse de un modo sustantivo, no arbitrario con los conocimientos previos del alumno; y la segunda es que este ha de adoptar una actitud favorable para la tarea. Asimismo, implica que el alumno manifieste una actitud positiva hacia el aprendizaje significativo (Ausubel, David, 1982).

6.7.23. Nada se puede aprender – enseñar con alguna eficacia, sino se apoya en esquemas previos (Lorez, Rafael, 1994).

6.7.24. Para que se produzca el aprendizaje es preciso contar con individuos motivados (Gagné, Robert, 1979).

6.7.25. Cuanto más joven sea el alumno, más probable será que al comunicarle el incentivo no resulte lo suficientemente eficaz para establecer motivación (Gagné, Robert, 1979).

6.7.26. La preferencia del estudiante por el estudio de cualquier materia escolar se ve afectada por el fortalecimiento que recibe de una realización exitosa en dicha materia (Gagné, Robert, 1979).

6.7.27. Es importante que el estudiante aprenda estrategias para aprender por sí mismo (Gagné, Robert, 1979).

6.7.28. Si se desea formar nuevas estrategias para la resolución de problemas, el método más efectivo y actual es de estimular la resolución de problemas nuevos (Gagné, Robert, 1979).

6.7.29. El aprendizaje productivo se asienta sobre la base de la autoevaluación, interevaluación y evaluación.

6.7.30. Una infraestructura conveniente, un número racional de alumnos en el aula y los materiales

educativos adecuados facilitan el desarrollo de la inteligencia.

6.7.31. La actividad instruccional grupal permite el interaprendizaje, la práctica comunicativa académica y la formación de actitudes positivas.

6.8. Principios referidos al maestro

6.8.1. La construcción del ser profesional docente de carácter permanente. Este principio indica que se requieren maestros con amplio desarrollo del pensamiento y por ello se requiere de profesionales que se ajusten a ciertos perfiles necesarios para actuar como promotores de la enseñanza – aprendizaje, capaces de:

6.8.1.1. Manejar diversas teorías como: las teorías y paradigmas universales de la pedagogía; las teorías antropológicas de la educación; las teorías sociológicas de la educación; las teorías comunicativas e informativas, así como las teorías asociadas al desarrollo psicológico de los seres humanos.

6.8.1.2. Dominar las modalidades, métodos y estrategias para dinamizar el aprendizaje de los educandos.

6.8.1.3. Mantener una actitud tolerante, democrática, orientadora, afectuosa, observado, estimulador que valore al estudiante como individuo, que corrija las deficiencias en el trabajo,

6.8.1.4. Ser respetuoso, humilde, generoso, serio en su actitud, alegre, esperanzado en el futuro, con confianza en el cambio, tolerante, democrático, orientador, afectuoso, observado, estimulador que valore al estudiante como individuo, que corrija las deficiencias en el trabajo.

6.8.2. La emergencia del maestro como garante de la calidad educativa en la escuela. Ello ha de estar sustentado en su amplitud de criterio educativa, su inteligencia, preparación, disposición de servicio y entrega a los seres humanos que educa,

lo que ha de expresarse en una constante participación innovador en los salones de clase. Esto se logra si:

6.8.2.1 El educador educa a sus estudiantes en un pensamiento amplio, flexible, holístico transdisciplinar que potencie su creatividad. Lograr en un estudiante el desarrollo de su capacidad de pensar, condiciona abrir a este a la curiosidad permanente, lo que condiciona un permanente espíritu investigativo.

6.8.2.2 El educador forma la argumentación lógica en sus estudiantes, desde el manejo de ideas a defender, hipótesis y tesis argumentativas sobre un saber.

6.8.3. La estatura moral del docente desde la decencia y pureza. En este sentido, todo educador por su implicación de ejemplo en el colectivo, ha de dedicar especial atención a los asuntos morales y éticos. una moral en el educando. Un maestro fomenta el respeto a las diferencias, la tolerancia. En todo momento combate la discriminación.

6.8.4. El carácter flexible y de interlocutor activo del docente. Este principio apunta a desarrollar la capacidad de escucha en los docentes desde la comprensión de sus educandos.

6.8.5. El carácter comunicador que ha de caracterizar el ejercicio docente. El maestro educa con los gestos, sus palabras y los textos que redacta, por lo cual ha de ser celoso cuidador de estos.

6.8.6. El carácter auto reflexivo como autopoiesis formativa del maestro. Este principio se enfoca a la obligación de los maestros a ejercer el buen juicio para evaluarse a sí mismo; al ejercer la autoridad de manera moderada; desarrollando trabajo adecuado con cada individuo y grupo con quien trabaja.

6.8.7. Un profesor debe luchar por su dignidad, por el respeto a sus derechos (Freire, Paulo, 1998, pp. 23 – 68).

6.9. Principios en relación al padre, la madre y la familia en la escuela

6.9.1. Un escolar sin rutinas y hábitos de estudio enseñados en casa suele fracasar.

6.9.2. El esfuerzo es más importante que el talento. Si la familia no educa en el esfuerzo y con independencia de los potenciales innatos de los hijos, estos no alcanzan resultados adecuados.

6.9.3. Los factores del entorno familiar tienen más importancia en el aprendizaje que la base genética individual.

6.9.4. La mejora en la enseñanza es simplemente posible, pero no vendrá de la política ni mucho menos de sus asesores, sino del compromiso entre padres y docentes.

6.9.5. Es muy importante que desde niños, tanto en casa como en la escuela, reine un cariño personal con orden, silencio y concentración para facilitar la memorización y la comprensión de conceptos.

6.9.6. Padres protectores, justificadores y ausentes son de nula o negativa ayuda para la escuela (Rabadà i Vives, David, 2017).

6.10. Principios sobre la concepción curricular

El currículo es la concreción específica de una teoría pedagógica para volverla efectiva y asegurar el aprendizaje y el desarrollo de un grupo particular de alumnos para la cultura, época y comunidad de la que se hace parte.

Un currículo es un plan de construcción (y formación) que se inspira en conceptos articulados y sistemáticos de la pedagogía y otras ciencias sociales afines que pueden ejecutarse en un proceso efectivo y real llamado enseñanza. Es la manera práctica de aplicar una teoría pedagógica al aula, a la enseñanza real. El currículo es el mediador entre la teoría y la realidad de la enseñanza, es el plan de acción específico que desarrolla el profesor con sus alumnos en el aula, es una pauta ordenadora de los procesos de enseñanza – aprendizaje.

El currículo no es plan de estudios ni un esquema distributivo de disciplinas y contenidos según grados, intensidades, niveles y prerrequisitos para normativizar la enseñanza de los profesores. Es un proceso educativo, una secuencia de procedimientos hipotéticos (bajo cierto enfoque epistemológico y ciertos criterios de enseñanza) que solo pueden comprenderse y comprobarse en una clase (Postner, George, 2002).

Por su lado, la educación no solo es aquel conjunto de experiencias que se imparten de manera estructurada curricularmente en la escuela. La educación es un fenómeno social global y diverso que responde a las características sociohistóricas de la comunidad que la crea. La educación no es un proceso etéreo que se realiza al margen de la realidad concreta. Esta connotación social hace que no sea un proceso divorciado de su contexto sino vinculado con todo el sentido de la dinámica histórica.

En ese mismo sentido, no se realiza el currículo para examinar después hacia qué tipo de educación conducirá; sino que, forjada una idea de lo que es "ser educado", se construye el currículo de modo tal que su aplicación lleva a convertir en real aquella idea. Se trata de una relación teleológica (dirigida hacia un fin), en la que el currículo es elaborado en función de la idea de educación que tenemos y con el propósito de que esta idea se torne realidad en los educandos.

Este carácter teleológico, esta orientación hacia un fin, que es algo que se halla ínsito en todo currículo. Aunque ciertas acciones que realizan los seres humanos puedan ser producto de la casualidad o bien el efecto mecánico de hechos preexistentes, una buena otra parte de son acciones son teleológicas, es decir, hechas con vistas a un fin.

En realidad todo currículo tiene un carácter teleológico frente a la noción de lo que es la educación.

La noción de educación es el fin y que el currículo es el medio para arribar a tal fin. En toda relación teleológica hay siempre un medio y un fin.

La noción de educación es una idea abstracta concebida, no pertenece al mundo de la realidad. El currículo es algo concreto, es parte de la realidad, es el conjunto de experiencias previstas que harán posible materializar nuestros conceptos sobre educación. La educación pertenece al mundo de las concepciones y el currículo al mundo de las concreciones.

En ese sentido, hay tres planos diferentes en relación al currículo y la educación. 1. La concepción de la educación que se intenta materializar a través del currículo; 2. El currículo que es un conjunto de previsiones, el cual poseerá diversos componentes con el que se aspira a realizar la concepción de la educación; 3. Los diseños de los componentes del currículo por cuyos medios se quiere materializar la concepción. Estos tres planos conforman una cadena de fines y medios (Chadwick, Clifton, 2001, pp. 47 – 62).

Puede no existir un documento curricular elaborado, pero sí existir un currículo tácito, un conjunto de experiencias previstas que se imparten a manera de enseñanza. Esta concepción está orientada por la aspiración de ayudar a ingresar a los estudiantes a las diversas instituciones de educación superior o universitaria y por lo cual el estudiante tiene que pasar por la experiencia de aprobar un examen de admisión, básicamente centrado en un enciclopedismo asfixiante, en un memorismo sorprendente. Es decir, puede no haber una currículo expreso, pero sí hay un conjunto de experiencias direccionadas por una educación.

De este modo, el opinar sobre el currículo, estará determinado por la concepción de educación que se profese, consciente o inconscientemente, tanto en el plano del documento como tal o en el conjunto de los

momentos tecnológicos de su elaboración. Con este propósito a continuación deslindamos las concepciones de mayor difusión e implementación que existen sobre el currículo.

El currículo como tal generalmente parte del análisis de la realidad sociocultural con sus necesidades y problemas concretos, de los grandes problemas de desigualdad social y económica, de los problemas de la diversidad cultural que padecemos en la país, de los problemas políticos que nos embarga y plantean propuestas de solución a los mismo desde la educación; como consecuencia inmediata de la investigación anterior se plantean objetivos coherentes con los objetivos generales de la educación y de la sociedad en su conjunto; se generan experiencia de aprendizaje que contribuyen al desarrollo personal y social del educando y lo instrumenten para enfrentar los problemas que nos quejan y las habilidades necesarias para la producción social; brinda la oportunidad de formar un tipo de perfil actitudinal que la sociedad democráticamente requiere; promueva experiencias de aprendizaje no solo al interno de la vida escolarizada, sino también dentro del sistema de vida no escolarizado (Tincopa Calle, Lila, 1980).

6.11. Principios sobre la metodología para la enseñanza – aprendizaje

El planteamiento curricular se orienta al desarrollo de la inteligencia del estudiante y privilegia, por ello, la participación activa de este en su formación. Para aprender a pensar, para ganar las habilidades para autoaprender, para desarrollarse como persona se requiere el compromiso y la actividad práctica del estudiante. Los maestros, entonces, deben crear condiciones para la reflexión, para la estimulación del aprendizaje y el autoaprendizaje, para la asimilación comprensiva de la información científica y teórica en general de aquellos contenidos sobre los cuales se basarán los aprendizajes posteriores, para el desarrollo de la afectividad y los valores. Los métodos

deben orientarse, asimismo, bajo los criterios de ayudar al desarrollo de la habilidad metacognitiva y la instrumentación de las estrategias de aprendizaje.

6.11.1. Orientaciones acerca de los métodos

6.11.1.1. Crear un ambiente empático que favorezca el aprendizaje, que permita establecer vínculos de tolerancia, comprensión, valoración y respeto mutuo entre los estudiantes y entre el profesor y cada estudiante. Se debe trata de desarrollar una autoestima positiva, la honradez y la responsabilidad.

6.11.1.2. Favorecen las relaciones democráticas, el respeto, la tolerancia, las normas de convivencia adecuadas.

6.11.1.3. Orientarse de acuerdo al concepto de las inteligencias múltiples, buscando la mayor cantidad de oportunidades para desarrollar cada una de ellas de manera integrada y flexible, integrando los contenidos, planificándolos de tal manera que permita la posibilidad de experimentar en cada oportunidad.

6.11.1.4. Orientar a la comprensión de la información teórica y al dominio de las habilidades cognoscitivas fundamentales para desempeños en cada una de las áreas. Así, por ejemplo, las habilidades para pensar durante la comprensión textual, para actuar de manera reflexiva ante el mensaje oral, la capacidad lógica de ordenar con coherencia y precisión el pensamiento en la redacción de textos, etc.

6.11.1.5. Activar las experiencias y los conocimientos previos que permitan el aprendizaje sistemático, orgánico.

6.11.1.6. Prepara de manera que el estudiante logre habilidades, conceptos y actitudes de uso práctico en la vida. En ese sentido, utilizar los problemas de la sociedad, la naturaleza y del hombre como un centro de reflexión

para la trasformación.

6.11.1.7. Ser diversificados según las características de los estudiantes, de su entorno, de los contenidos a impartir y de acuerdo a las propias habilidades de los maestros: La conferencia, los métodos lógicos, el método de problemas, el taller como método, etc.

6.11.1.8. La personalización de la enseñanza, el acercamiento a los afectos, a la orientación particularizada en los errores posibles en el procesamiento de la información durante el aprendizaje y el manejo de fortalezas cognitivas, afectivas y habilidades.

6.11.1.9. Los métodos deben orientarse al conocimiento metacognitivo, al uso de los saberes sobre sí mismo, sobre los demás y sobre la tarea que realizará el aprendiz. El uso de los métodos puede ser general y personalizado

6.12. Principios de los procesos formativos a través de las Tecnologías de la Comunicación y la Información (TIC)

6.12.1. Respecto a las competencias fundamentales para desarrollar en los estudiantes

Los estudiantes del siglo XXI son considerados nativos digitales, lo cual los coloca en ventajas sobre sus docentes, no obstante se han de evidenciar en los mismos competencias tales como:

6.12.1.1. Gestión de Entornos digitales. Asimilar de manera rápida las emergencias de sistemas y aplicaciones informáticas en función de su aprendizaje.

6.12.1.2. Manejo enriquecido de editores de textos, gráficos y bases de datos en función de su creatividad académica.

6.12.1.3. Manejo, Creación y manipulación de <<contenido multimedia como

"Prosumidores Culturales", lo cual les permite crear, capturar, grabar, transferir, visualizar, editar, conversión de audio, video e imagen.

6.12.1.4. Desarrollo de habilidades como "Prosumidores -comunicadores responsables" al participar de forma cativa mediante el usoxx de Whatsapp, chat, correo electrónico, redes sociales, plataformas de aprendizaje distribuido, blogs, videollamadas y mensajes de texto. En este mismo sentido se situa el empleo de los blog y foros.

6.12.1.5. Literacidad digital. Estrategias de creación de contenido, y búsqueda y validación de información especializada en buscadores y repositorios digitales (Casillas Alvarado, Miguel Ángel; Ramírez Martinell, Alberto; Ortiz Méndez, Verónica, 2014, pp. 25 – 35).

6.12.2. Rol del maestro con las TIC

6.12.2.1. El desafío de la formación en entornos virtuales, obliga a conformar proyectos integrales de desarrollo en los maestros en relación a sus capacidades de gestión de la información, la comunicación hipermedial y la investigación en ambientes tecnológicos complejos.

6.12.2.2. El maestro amparado en los entornos hipermediales, el internet y el uso de las TIC en el aula, ha de ser capaz de propiciar rutas de formación y aprendizaje donde se integren a la dinámica educativa esos medios.

6.12.2.3. El maestro ha de estar en permanente investigación de la

contextualización didáctica basada en TIC para direccionar de modo eficiente los entornos en los cuales los estudiantes hacen uso de las TIC

6.12.3. El uso de la información a través de las TIC

6.12.3.1. En relación a la evidente irrupción de lo digital y el surgimiento la información educativa y académica digitalizada ello obliga a potenciar las competencias informáticas en los docentes, relativos estas al manejo de la información en medios o entornos digitales, con especial cuidado en su tratamiento ético comunicacional.

6.12.3.2. En el marco de la revolución tecnológica actual ha aparecido un nuevo desafío para los docentes y este se enfoca en el desarrollo de la competencia comunicativa discursiva en soportes multimediales, que al propio tiempo conducen a formaciones como comunicadores virtuales.

6.12.3.3. Los procesos de la generación del conocimiento, de su almacenamiento en repositorios y su difusión con el empleo de las TIC. Condiciona una reestructuración de los modelos formativos de los docentes, ello obliga al dominio de paquetes de software, tanto de utilitarios comunes, como aplicaciones específicas para lograr productos audiovisuales e infografías que enriquecen el proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla con los estudiantes post modernos que pueblan las aulas en el siglo XXI.

6.12.3.4. Las nuevas tecnologías de las

comunicaciones, han potenciado la difusión del saber, pero ha encontrado limitaciones en la manera en que han sido asumidas en los entornos educativos. En este interés, se precisa un mayor conocimiento y dominio de estas por parte del maestro lo cual ampliaría sus posibilidades educativas al emplear plataformas tecnológicas.

6.12.4. Principios para el uso didáctico de las TIC

6.12.4.1. Desarrollo de la cognición. Introducir las TIC no significa necesaria ni automáticamente que se produzca un cambio en los procesos cognitivos vinculados a la enseñanza y al aprendizaje. Pero sería absurdo pensar que los procesos cognitivos con las TIC son los mismos a los de la educación presencial. La computadora nos vuelve más inteligentes, expande la inteligencia colectiva. El colectivo es más inteligente que cualquiera de nosotros por separado (Burbules, Nicholas C., 2007, p. 35).

6.12.4.2. Muchos de los proceso formativos han de ser de comunicación bidireccional o multidireccional, basados en el uso sistemático de recursos didácticos, el apoyo de la institución educativa y la tutoría que propician en los estudiantes un aprendizaje independiente y cooperativo (García Aretio, L., 2002, p. 39).

6.12.4.3. El uso de la multimedia permite la comunicación con múltiples códigos integrados de manera intersemiótica para producir un solo

mensaje interactivo. Junto a estos se utilizarán diferentes sistemas informáticos que conllevan al aprendizaje de manera muy distinta al uso de la sola palabra. Los soportes de estas multimedias son diferentes: discos compactos, videos, Internet, etc (Cruz Piñol, Mar, 2002, pp. 49 – 52).

6.12.4.4. El desarrollo de una educación que se sustente en el empleo de las TIC, conduce a un grado superior de compromiso docente, ello condiciona la responsabilidad por parte del docente en cuanto a la planificación curricular y didáctica que ha de sustentar el empleo del mundo digital en el proceso de enseñanza aprendizaje.

6.13. Principios acerca de los medios y materiales educativos

De acuerdo a los planteamientos manifestados los medios que se utilicen deberán ser aquellos que fundamentan en:

6.13.1. Permitir el libre desarrollo del pensamiento y la participación activa del estudiante.

6.13.2. Establecer entornos transpositivos de aprendizaje basados en canales de relación con los sentidos del estudiante: auditivos, visuales, audiovisual:

6.13.3. Estructurar secciones de aprendizaje en relación a medios como la internet, televisor, VHS, cartel, grabadora, cintas de audio, etc.

6.13.4. Estructurar la Adquisición y acceso a biblioteca básica en todas las áreas de desempeño educativo.

6.13.5. Estructurar la adquisición de laboratorios básicos para Física y Química.

6.13.6. Potenciar el empleo de entornos hiprmediales de formación, con el empleo Infografías, materiales audiovisuales e impresos

producidos por el profesor y fotocopiados para uso de los estudiantes.

7. Propuesta de gestión institucional educativa para Insutec

En el interés de sostener una lógica estructural que direccione los procesos de gestión en la Unidad Educativa INSUTEC, se propone considerar como modelación generalizadora la que a continuación se gráfica. Tómese en cuanta que los cinco componentes expresan macro movimientos de la gestión institucional asumida. Esta modelación se inscribe en la intencionalidad de observar, controlar y perfeccionar los macroprocesos y desde ellos trabajar de manera intencionada las asimetrías, desajustes u oportunidades de mejora que ofrece el escenario institucional, sus actores y procesos.

La gestión institucional, es un gran desafío para cualquier centro educativo, pero somos del criterio, que siempre es mejor atender a esta realidad desde la mirada sistémica y compleja de los procesos educativos y culturales, en ello radica la importancia de esta modelación. En el análisis complejo y sistémico propio de la educación postmoderna y sus retos, la interpretación de cada una de estas dimensiones que conforman el modelo, y aquí se presentan, va condicionando la correcta interpretación por parte de los actores del sistema en interés de potenciar las sinergias emprendedoras que han de caracterizar a una institución educativa.

Es de trascendencia para los analistas de la educación, observar como el modelo, permite la proyección integrada y a la vez holística de una realidad que asume la formación integral, como meta conformadora de nuevos ciudadanos dialógicos, reflexivos, creativos y emprendedores. Desde la visión compleja posibilita estructurar tanto saltos graduales, como saltos cuánticos, a partir de las entropías y sinergias alcanzadas en la práctica educativa. Por otra parte la misma dinámica compleja desde su carácter Hologramático, condiciona la posibilidad de la asunción neutrosofica de la valoración sobre la realidad educativa, lo cual da elementos sustanciosos a la hora de la toma de decisiones por los

directivos de las instituciones educativas.

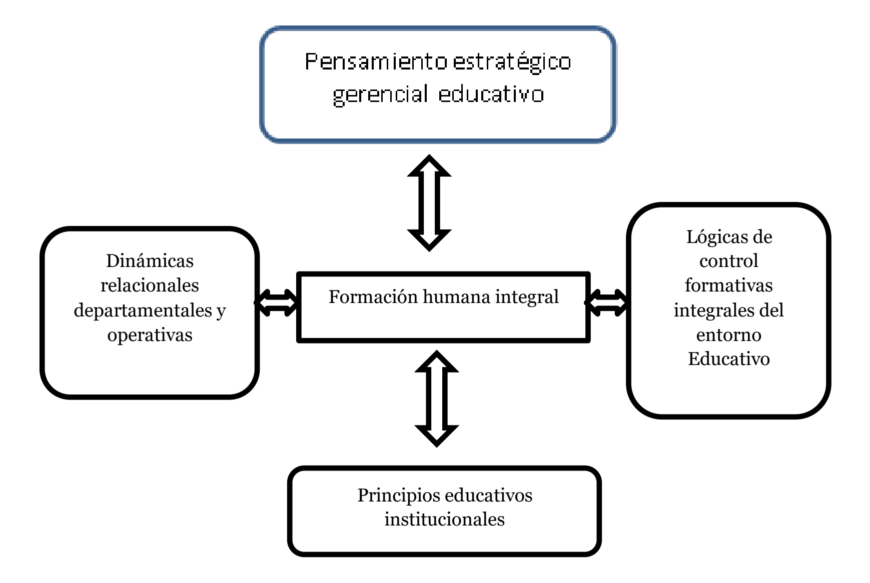


Figura Nº 41. Modelo de gestión para Insutec
Fuente. Los autores

La dimensión Pensamiento estratégico gerencial educativo, da cuenta de cómo a nivel de la organización educativa se desarrolla un ideario e ideología educativa que prioriza la calidad institucional, a nivel de procesos y resultados. Esta dimensión condiciona la preparación filosófica en torno a la educación y la gestión educativa tanto de directivos, como docente y presupone la conformación de un ideal educativo institucional que sustente las diversas direcciones en las cuales la escuela se proyecta en función de la formación humana integral de sus educandos, desde una responsabilidad social educativa para con su contexto, el país y el mundo.

La dimensión Dinámicas relacionales departamentales y operativas, se enfoca en la estructuración de los procesos y fenómenos relacionales que de manera sistémica han de soportar el funcionamiento institucional. Es esta dimensión la que propicia desde el ordenamiento funcional los nexos, tanto permanentes como ocasionales necesarios para asegurar la dinámica relacional permanente que asegure el óptimo

funcionamiento de la institución.

La dimensión Lógicas de Control formativas integrales de el entorno educativo, se centra en establecer las lógicas desde el soporte pedagógico, didáctico y comunicacional en relación a los actos y formas de enseñanza, aprendizaje y creatividad educativa que se busca en la escuela postmoderna. Ha de considerase el aporte que esta dimensión confiere al modelo pues de ella emergen las propuestas de aseguramiento de la calidad en cuanto a controles de clases, planes de mejora educativa mediante la introducción de nuevas tendencias pedagógicas, didácticas o comunicacionales.

La nuclearidad del modelo está en su contribución a la Formación humana integral de los estudiantes, lo cual se asegura desde los valores y los principios educativos. En relación a la misma, la recursividad sistémica, alcanzada desde el modelo, asegura una permanente interacción, que se expresa en los diversos proyectos de vida generados desde lo institucional, lo que enriquece la aportación educativa. Es importante señalar que en el marco de esta modelación, además de la lógica gestión pedagógica didáctica enfocada al aprendizaje académico, se logra potenciar espacios de creatividad cultural y de desarrollo físico que expresan la integralidad de la formación humana de los educandos.

Esta construcción modelativa es regida a partir de principios, los cuales son descritos en las páginas subsiguientes y le confieren solidez direccionadora al Modelo de Gestión y los procesos desarrollados en la institución. Es importante notar que los principios actúan como elementos catalizadores y reguladores de la formación humana.

7.1. Principios generales para la gestión institucional asumidos en INSUTEC

A tenor de lo tratado en esta obra a continuación se realiza una relatoría de los principios que direccionan la actividad educativa en el la unidad educativa Insutec de Ecuador. Estos principios resumen las bases que permiten concretar la modelación establecida.

El desarrollo en la práctica educativa y en la gestión de

los procesos de enseñanza aprendizaje, ha sido abordada en este capítulo desde los diversos principios que orientan la gestión institucional educativa tanto a nivel de escuela como en el accionar del maestro en su construcción junto a l alumno de us proyectos de vida. A continuación se presenta de manera sucinta la contextualización asumida de esos principios con la finalidad de remarcar la lógica que sustenta el desarrollo del modelo y su aplicabilidad.

Se hace énfasis en la relación principios generales, principios de calidad, principios de actuación de los maestros y principios relacionales con el entorno educativo, social y cultural que conforma el sistema institucional educativo de Insutec. Es por ello que se consideran como generales con fines de la modelación desarrollada, los siguientes:

7.1.1. **El fin de la institución es la persona.** El Insutec, asume que el ser humano es el centro fundamental de cada institución educativa. Su intención está orientada a lograr el desarrollo integral de los estudiantes.

7.1.2. **El privilegio de las capacidades como modo de construcción de la posibilidad educativa.** En ese interés el desarrollo de los espacios institucionales, tanto aulas, talleres como espacios deportivos y recreativos en una armonía eco sistémica, aseguran la posibilidad de verdaderos entornos sitematizadores de los proyectos de vida de los estudiantes.

7.1.3. **El carácter educable de los seres humanos, se refrenda desde la inclusión verdadera, por ello más allá de acatar disposiciones y reglamentaciones.** El Insutec asume que las personas son sujetos que se educan permanentemente, promoviendo la participación colectiva, la construcción de valores compartidos

7.1.4. **El asumir a la institución educativa, como el espacio de construcción de sueños, aspiraciones y competencias en un desarrollo permanente de los talentos.** Ello lleva a construir una visión en donde se reconoce

que una institución cunado trabaja por la plenitud humana se ha de orientar a potenciar los compromisos y las sinergias en un grupo u organización desarrollando imágenes compartidas del futuro.

7.1.5. **El asumir a la institución como un sistema.** Esto tiene un valor trascendental pues ubica el pensamiento complejo y sistémico como base para entender y construir las diversas dinámicas que se suceden en el entorno educativo y vivencial que aparece en una escuela. En este sentido Insutec busca propiciar una formación sistémica de los miembros de su comunidad educativa, desde la interrelación entre: formación ciudadana, formación cultural y formación ética. En el interés de asegura lo antes dicho en el colegio Insutec, se trabajan sistemáticamente lógicas de liderazgo, participación e inclusión desde los niveles inferiores hasta los cursos terminales.

7.1.6. **Promulgar un sistema de gestión integrada.** La unidad educativa Insutec, se estructura en función de cumplir con su modelo educativo institucional en base a lógicas organizacionales que se basan en: reglas, los procedimientos, el sistema de control y acciones cotidianas no deben contradecir los fines y objetivos establecidos en el Proyecto Educativo Institucional.

7.1.7. **Potenciar la Gestión centrada en el aprendizaje cultural y el desarrollo de la creatividad.** La institución privilegia acciones para asegurar lógicas de aprendizaje permanentemente, que se basen en la búsqueda, la investigación científica y la solución creativa a problemas de aprendizaje, ello la convierte en una institución que se innova permanentemente y responde en eficacia a los cambios con el contexto.

7.1.8. **Establecer un sistema de Jerarquía y autoridad.** Se promulga un ordenamiento expreso que permita determinar la responsabilidad que le corresponde a cada persona, estamento, comisión y equipo en la toma de decisiones y en sus resultados.

7.1.9. **Procurar el empleo óptimo del personal de acuerdo a su competencia y/o especialización.** Es un asunto que será orientado por el departamento de talento humano, en función de tomar en cuenta las habilidades y las competencias de cada persona para considerar su ubicación en el lugar en que tendrá mejor rendimiento y realización, lo cual contribuirá a optimizar el funcionamiento de la organización y a su desarrollo personal. El proceso de ascenso y promoción del personal a partir de las propias capacidades, compromiso e interés por su desarrollo humano integral

7.1.10. **Establecer con claridad en las formas y los canales de participación.** Se enfoca en asegurar los procesos de participación de los miembros de la comunidad educativa en correspondencia a los objetivos institucionales. Los miembros deben reconocer las formas, los momentos de su participación y la contribución coherente que esta debe tener con los objetivos institucionales. Se precisa que cada uno de ellos, sepa dónde, cuándo, por qué participar y qué resultados puede esperar.

7.1.11. **Promulgar el desarrollo de un sistema de Coordinación fluida y bien definida.** Encaminar el sistema a crear lógicas de coordinación y sincronización de acciones para perfeccionar los procesos institucionales.

7.1.12. **Transparencia y comunicación permanente.** Se encamina a asegurar un sistema de comunicación permanente, transparente y eficaz que garantice los flujos informativos necesarios para potenciar la sinergia institucional. Esto contribuirá a tener un clima favorable de relaciones, evitando sospechas, malentendidos y acusaciones innecesarias.

7.1.13. **Control y evaluación eficaces y oportunos para un mejoramiento continuo.** Se enfoca en establecer las estructuras y procesos de control que aseguren la información necesaria para la toma de decisiones gerenciales. Ello posibilitaría asumir a la evaluación desarrolladora, como un valor

institucional. Las evaluaciones continuas permiten a la comunidad educativa responsabilizarse, realimentar y mejorar los procesos.

7.2. Principios acerca de la calidad

Son considerados de valor trascendental para el logro de los resultados en cuanto a la implementación del sistema de calidad en la institución.

7.2.1. Crítica a la definición de la calidad del neoliberalismo

En la institución Insutec se reflexiona permanentemente sobre la calidad educativa, ello conduce a valorar como en un universo marcado por el signo tecnocrático de la calidad, se puede asumir esta y su certificaciones en función de potenciar el entorno formativo integral de los estudiantes.

Se parte de que la calidad no es un concepto objetivamente construido, ya que en alguna medida es una construcción subjetiva de actores y de concepciones en donde se hacen visibles las formas de entender en educación, contenidos, criterios, intereses, distribución de poderes, repartición de estos, perdedores y ganadores.

El hecho más visible de la presión que ejerce lo económico, es ver cómo muchas de las exigencias psico-pedagógicas para una renovación de la escuela, se relacionan con las posibilidades económicas de ellas. Podemos recordar aquí que una de las críticas que se hacen a la escuela activa es que elitiza la escuela, ya que a sus métodos solo tienen acceso las capas económicamente pudientes de la sociedad.

No obstante, si existen condiciones objetivas, es necesario también levantar en la escuela, como criterio de calidad, una educación que descubra el problema de la calidad de vida y construya formas prácticas de solidaridad hacia el medio y hacia los sectores que no se han vinculado a ella.

Igualmente, debe forjar criterios y prácticas que permitan profundizar la democracia y la organización de los infantes y encontrar, en el trabajo colectivo, los núcleos de reflexión y acción hacia formas de trabajo grupal. Es la integración del pudiente en lo excluido por la vía del reconocimiento global de la sociedad (Mejía J., Marco Raúl, 2000, pp. 02, 06, 07).

Si la educación no pone en contacto al alumno con la realidad, y permite que la reflexione y la interiorice para actuar sobre ella, la calidad será un slogan más.

7.2.2. Principios de gestión para la calidad puestos en práctica en Insutec

7.2.2.1. **Asumir el rol desarrollador de las normas de calidad.** Creando espacios para en el marco del bien común respetarlas y hacerlas cumplir aprendiendo también a interpretarlas, cuestionarlas y reconstruirlas.

7.2.2.2. Conocer el entorno. Aproximación permanente a los problemas y oportunidades de la comunidad en la que se trabaja, así como a los rasgos y prácticas culturales de los miembros de la misma.

7.2.2.3. **Orientar los procesos de actuación individual de acuerdo a los documentos internos de gestión.** Se han estructurado lógicas de acciones individuales, de departamentos y gerenciales que se respaldan en los documentos de gestión creados por el colectivo de trabajadores y directos de la institución.

7.2.2.4. **Imbricar el proyecto institucional con un proyecto educativo coherente con el contexto.** Se trabaja y construye colaborativamente con la comunidad, en el cual se establecen los objetivos y metas de la escuela a mediano

y largo plazo. Solidificando los procesos de creación y gestión de proyectos de desarrollo comunitarios en los cuales puede participar la institución.

7.2.2.5. Promover un buen clima escolar y la comunicación interna que permitan superar los conflictos de manera colectiva.

7.2.2.6. Cultivar una cultura organizacional propicia para la mejora: disposición a aprender, a reflexionar sobre el quehacer educativo y la situación de la escuela; respeto mutuo y trabajo colaborativo para alcanzar metas comunes.

7.2.2.7. Fomentar la formación permanente desde una visión integral de la educación y pertinente con en el plan de mejora elaborado en el centro.

7.2.2.8. Generar una cultura de la sistematización y construcción colectiva del conocimiento (Federación Internacional de Fe y Alegría, 2012?, p. 16).

7.3. Principios para una gerencia ética

La visión holística, compleja y neutrosófica del proceso educativo, ha calado en la gerencia de la unidad educativa Insutec y ha condicionado que en el ámbito ético, se asuman:

7.3.1. Un Código ético institucional compartido.

7.3.2. Relaciones interpersonales de diálogo basado en la confianza y en los procesos de construcción colectiva.

7.3.3. La dinámica relacional humana se fundamenta en el respeto y valoración de las diferencias, así como establecer dinámicas colectivas e interpersonales basadas en relaciones horizontales y cercanas.

7.4. Principios para las relaciones interpersonales en la institución educativa

7.4.1. La escuela no es solo un centro de desarrollo y pedagógico es también una institución, un sistema de gestión y de interrelaciones

humanas que debe apoyar productivamente a la finalidad educativa de la escuela. La administración de la escuela debe caracterizarse por el reconocimiento que la institución depende de los seres humanos y sus características. Del modo como el grupo humano establezca sus interrelaciones humanas se lograrán grandes oportunidades de desarrollo; de la manera en que los líderes institucionales logren articularse con el conjunto de padres de familia, estudiantes y trabajadores será posible alcanzar los objetivos que la escuela tiene.

7.4.2. El reconocimiento del individuo dentro de la institución, el respeto, la valoración, la ayuda a su propio desarrollo personal, el darle oportunidades para su progreso profesional, la creación de un clima de intereses comunes y motivaciones profundas que permitan compartir metas colectivas, al compartir una visión común en los propósitos que los reúnen, ideas e ideales claros que fomenten la cooperación, el interés por la persona, la ayuda mutua, la creación de modelos mentales y formas de interrelación social comprometidas, interesadas en la mejora constante, con un autoconcepto positivo del grupo humano, la búsqueda de la transformación de la sociedad, la habilidad para trabajar en equipo y ayudarse mutuamente como una colectividad de personas que entienden la importancia de crecer en grupo y que las individualidades nada pueden en una sociedad tan dinámica y exigente; el establecimiento de un trabajo coordinado y desprendido para actuar como una unidad, como un sistema de factores dependientes y que se coadyuvan dentro del sistema que forma la escuela.

7.5. Principio acerca de los cambios y la innovación

7.5.1. Todo proceso de cambio y desarrollo educativo debe hacerse desde la investigación educativa, utilizando los paradigmas cuantitativos y cualitativos de la educación. La racionalidad de la ciencia debe hacerse parte de la gestión institucional, del desarrollo profesional de los maestros y un medio para tomar decisiones empresariales.

7.6. Principios acerca las relaciones con el entorno

7.6.1. La escuela debe educar a la sociedad, transferir sus aspiraciones y necesidades al conjunto de los padres de familia, las instituciones. La escuela no debe aislarse, sino convocar y ayudarse de la sociedad en conjunto.

7.6.2. Establecer alianzas con todos los actores de la comunidad a fin de realizar acciones comunes en beneficio de la calidad educativa.

7.7. Principios acerca de la gestión del magisterio

7.7.1. La permanente formación de los docentes. La institución asume que los procesos de formación de los docentes han de ser permanentes, para ello se emplean de modo sistemáticos: talleres, cursos y seminarios, que tienen un carácter periódico. Los contenidos de las capacitaciones son consultados con los docentes. Si algún profesor quiere participar de una capacitación externa recibe un subsidio por parte de la institución educativa.

7.7.2. La integración cultural de los docentes. Se trabaja en el fomento de espacios múltiples de confluencia de los docentes, tanto con la comunidad como con los padres de familia, ello condiciona la participación de loa maestros en proyectos asociados a ferias de saberes, galas culturales y eventos deportivos.

7.7.3. Desarrollo de una cultura organizacional. Se propician lógicas que aseguran trabajar de manera productiva, desde la existencia o formación de un fuerte sentido de la misión y la claridad de objetivos de la escuela.

7.7.4. Desarrollo del sentido de pertenencia. Los incentivos no monetarios son muy importantes, en particular

las capacitaciones y actualizaciones, la mística, el trabajo en equipo, el reconocimiento al docente por su trabajo, el acompañamiento al trabajo del docente, y el sentido de pertenencia a la institución. En la construcción de un ideario educativo y una práctica sistémica, Insutec, ha contribuido a que sus docentes se adhieran a su filosofía institucional y se tatúen su impronta como faro guía de su trabajo.

7.7.5. Desarrollo de una cultura de tratamiento a las faltas. Se promulga que la sanción que se aplicará a los docentes que cometen alguna falta, este encaminada más al desarrollo de compromisos de mejoras. Es asi como se impulsa la sanción moral a través de cartas de compromiso para no volver a cometer tal falta, conversaciones entre el docente y el director y presión de todos los miembros del colegio.

A modo de conclusión a la reflexión desarrollada en este capítulo, se puede apuntar que la concreción de un modelo de gestión educativa enmarcado en una mirada compleja, holística y neutrosófica de la realidad educativa se convierte en un escenario interesante, trascendente y provocador para el debate entre los docentes, los directivos y los investigadores educativos. Es al propio tiempo un espacio para la investigación acción participativa en relación a las transformaciones de las cuales están urgidas tanto la escuela postmoderna como la pedagogía de la era de la comunicación.

Epilogo

La realización de este libro ha sido un reto y a la vez un gran placer para sus autores, y todos aquellos que han contribuido a enriquecer la labor educativa cultural que realiza la Unidad Educativa Insutec en Quevedo. En ese sentido se ha presentado a usted, con la intención de propiciar la reflexión y el debate sobre los espacios institucionales educativos, y su trascendencia en la formación de los seres humanos. Es un reconocimiento a las generaciones de educadores que aún se mantienen ejerciendo y un grano de maíz para hacer germinar al nuevo mundo al que aspiramos, si en ello hemos contribuido, nos place en grado superlativo, es nuestra razón suprema como educadores.

Le damos las gracias por su tiempo, sus energías y sus consideraciones.

Los autores

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Academia de Ciencias de la URSS (1975). Fundamentos de filosofía marxista –leninista; materialismo histórico. Moscú: Editorial Progreso. T. II.

Acosta, Alberto (2006). Breve historia económica del Ecuador. Quito: Corporación Editora Nacional.

Adell, Jordi y Castañeda, Linda (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? EN: Varios. Tendencias emergentes en Educación con TIC. Barcelona: Asociación Espiral, Educación y Tecnología.

Administración de la Comunidad Autónoma del País Vasco. Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura (2014). Guía para la elaboración del proyecto educativo de centro. Donostia: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2015). Plan de Mejoras. Herramienta de trabajo. Lima: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

Agencia Nacional de Tránsito (2017). http: //www. ant.gob. ec/index. php/descargables/category/79-estadisticas

Alba Chincha, Gabriela; Cosme Choy, Ana María; Huidobro Tsukayama, Jenny y Mori Medrano, Fernando (2009a). Hacia la escuela posible. Sistematización del proyecto educativo del colegio La Casa de Cartón. Nuestra propuesta pedagógica. Lima: Centro de Educación Alternativa – EDUCALT.

Alba Chincha, Gabriela; Cosme Choy, Ana María; Huidobro Tsukayama, Jenny y Mori Medrano, Fernando (2009b). Hacia la escuela posible. Sistematización del proyecto educativo del colegio La Casa de Cartón. El desarrollo de las actitudes. Lima: Centro de Educación Alternativa – EDUCALT.

Albuja, Santiago; Arias, Mariuxi; Arroyo, Marcela; Astudillo, Margoth; Bermúdez, Kerlly (2017). Informe de desarrollo social 2007-2017. Quito: Ministerio Coordinador de Desarrollo Social.

Alcázar, Lorena y Balcázar, Rosa Ana (2002). Oferta y demanda de formación docente en el Perú. Lima: Ministerio de Educación del Perú.

Alonso, Laura y Blázquez, Florentino (2012). El docente de educación virtual. Incluye orientaciones y ejemplos de uso educativo de Moodle. España: Narcea.

Alvarado Oyarce, Otoniel (2005). Gestión de proyectos educativos: lineamientos metodológicos. Lima: UNMSM, Fondo Editorial.

Álvarez de Zayas, Carlos (1998). Pedagogía como ciencia. Cuba: Editorial Félix Varela.

Álvarez de Zayas, Carlos (1999). La escuela en la vida. Didáctica. Cuba: Pueblo y Educación.

Álvarez Gómez, Lizbeth; Ponce Ruiz, Dionisio; Hernández Hernández, Mario (2016). La gestión didáctica para la formación de administradores. Trujillo: Editorial Universitaria – Edunt.

Anderson, C. A. (1986). El contexto social de la planeación educativa. México: UNESCO, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.

Arnaz, J. (1996). La planeación curricular. México: Trillas.

Arrien, Juan y Matus Lazo, Róger (1990?). La planificación participativa de la educación. Concepción y práctica (La experiencia de Nicaragua). San José: Unesco.

Asociación de Bancos del Ecuador (2016). Boletín macroeconómico. Diciembre de 2016. Ecuador: Asociación de Bancos Privados del Ecuador.

Ausubel, David (1982). Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México: Editorial Trillas.

Ayala Mora, Enrique (2002). Ecuador: patria de todos. La nación ecuatoriana, unidad en la diversidad. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar Sede Ecuador.

Ayala Mora, Enrique (2008). Resumen de historia del Ecuador .Tercera edición actualizada. Quito: Corporación Editora Nacional.

Ayzanoa del Carpio, Gerardo (2003). Manual del proyecto de desarrollo institucional. (material de trabajo). Lima: Facultad de Teología Pontificia y Civil de Lima.

Baldonedo V., María del Carmen (1999). Fe y Alegría: una iniciativa social de educación pública de calidad para los más pobres. En: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. vol. XXIX, núm. 1, 1° trimestre. México.

Banco Central del Ecuador (2016). Reporte de pobreza, ingreso y desigualdad. Setiembre de 2016. Ecuador: Subgerencia de Programación y Regulación. Dirección

Nacional de Síntesis Macroeconómica.

Banco Mundial (2017). Tras una década de prosperidad, un contexto externo menos favorable demanda que Ecuador impulse nuevos motores de crecimiento y proteja los logros sociales alcanzados durante la bonanza. http:// www. bancomundial. org/es/ country/ ecuador/ overview

Bastos, Alfredo (1981). Fe y Alegría en el pensamiento del padre José María Vélaz. Bogotá: Movimiento Internacional de Educación Popular Integral y Promoción Social.

Beltrán Llavador, Francisco (1991). Política y reformas curriculares. España: Universitat de Valencia.

Bertalanffy, Ludwig von (1976). Teoría general de sistemas. Fundamentos, desarrollo, aplicaciones. México: Fondo de Cultura Económica.

Betancourt-Vázquez, A., Leyva-Vázquez, M., & Perez-Teruel, K. (2015). Neutrosophic cognitive maps for modeling project portfolio interdependencies. Critical Review, 10, 40-44.

Bozo, J. (1985). La educación de adultos. En: Autoeducación. Revista Trimestral de Educación Popular. Lima: Instituto de Pedagogía Popular. N° 14 Año V.

Bruner, Jerome (1995). Desarrollo cognitivo y educación. 2da edición. Madrid: Ediciones Morata S.L.

Bunge, Mario (1981). Teoría y realidad. 3° edición. Barcelona: Ariel.

Burbules, Nicholas C., (2007). Riesgos y promesas de las TIC en la educación. ¿Qué hemos aprendido en estos últimos diez años? EN: Varios. Las TIC: del aula a la agenda política. Ponencias del Seminario Internacional Cómo las TIC Transforman las Escuelas. Argentina: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

Cámara de Comercio de Guayaquil. http: //www. lacamara. org/ website/ Estadisticas/IPE%20168%20Comercio%202016%20y%20 Perspectivas%202017-%20Rev.05.pdf

Carlos Tedesco, Juan (2009). Los temas de la agenda sobre gobierno y dirección de los sistemas educativos. EN: Marchesi, Álvaro; Tedesco, Juan Carlos; Coll, César (Coordinadores). Calidad, equidad y reformas en la enseñanza. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Carvallo Rey, Constantino (2005). Diario educar. Tribulaciones de un maestro desarmado. Lima: Santillana S.A.

Casassus, J. (1997). Estándares en educación: conceptos fundamentales. EE. UU.: Unesco.

Casillas Alvarado, Miguel Ángel; Ramírez Martinell, Alberto; Ortiz Méndez, Verónica (2014). El capital tecnológico una nueva especie del capital cultural. Una propuesta para su medición. En: Háblame de TIC. Tecnología digital en la educación superior. Argentina: Brujas & SocialTIC.

Castro Rubilar, Fancy y Castro Rubilar, Juana (2013). Manual para el diseño de proyectos de gestión educacional. Proyecto de Intervención Curricular y/o Pedagógica. Proyecto de Mejoramiento Para la Gestión Educativa. Proyecto Educativo Institucional. Chile: Universidad del Bio Bio.

Consejería de Educación y Ciencia (1992). Guía para la realización del Reglamento de Organización y Funcionamiento de los centros educativos. Andalucía. Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia.

Construloxi S.A. (2016). Estudio de factibilidad técnica, financiera, legal y comercial para el desarrollo del proyecto integral para la gestión técnica operativa y de servicios de la Empresa de Agua Potable y Alcantarillado del cantón Quevedo. http://www.epmapaq.gob.ec/wp-content/uploads/bsk-pdf-manager/ 19_ESTUDIO_ FACTIBILIDAD_ EPMAPAQ_ EP_oct2016_23.pdf

Covarrubias Moreno, Óscar Mauricio (2000). Federalismo y reforma del sistema educativo nacional. México: Instituto Nacional de Administración Pública

Crespo Burgos, Carlos; De Boer, Wim; Higgins Bejarano, Alexandra; Loor Vera, Nelson; Mogollón Campos, Luciano; Romero Aguilar, Nancy; Sanabria, María Augusta y Paredes, María Sol (2013). Guía metodológica para la construcción participativa del Proyecto Educativo Institucional. Quito: Ministerio de Educación del Ecuador.

Cruz Piñol, Mar (2002). Enseñar español en la era de internet. La WWW y la enseñanza del español como lengua extranjera. Barcelona: Octaedro.

Chadwick, Clifton (2001). Principios básicos del currículo:

enfoques y concepciones. Lima: Centro de Investigación y Servicio Educativo (CISE), Pontifica Universidad Católica del Perú.

Chiroque Chunga, Sigfredo (2009). Propuesta para una nueva educación en el Perú. En: Mendo Romero, José Virgilio (compilador). Desde nuestra raíces. Maestros del Perú para la educación del futuro. Lima: Fondo Editorial de la Universidad de Ciencias y Humanidades y Fondo Editorial del Pedagógico San Marcos.

Delors, Jacques y otros (1996). La educación encierra un tesoro. España: Unesco, Santillana.

Díaz Soria, **Nelly Luisa**. Programación Anual. http:// app. kiddyshouse. com/maestra/articulos/programacion-anual.php

Diez-Hochleitner, R. (1965). Planeamiento de la educación. En: Unesco. Aspectos sociales y económicos del planeamiento de la educación. Países Bajos: Unesco.

División de Educación General. Ministerio de Educación de la República de Chile (2015). Orientaciones para la revisión y actualización del Proyecto Educativo Institucional. Chile: División de Educación General. Ministerio de Educación de la República de Chile.

Dollinco. Reglamento interno. http: //wwwfs. mineduc.cl/ Archivos /infoescuelas /documentos/4456/ Reglamento de Convivencia 4456. pdf

Echeverría, Rafael (2003). Ontología del lenguaje. 6ta edición. Chile: J.C. Sáez.

Escamilla, Amparo (1995). Unidades didácticas una propuesta de trabajo en el aula. España: Luis Vives.

Escofet Roig, Ann; Alabart Vilá, Anna y Vilá Bosqued (2008). Enseñar y aprender con TIC en la universidad. Barcelona: ICE y Ediciones Octaedro.

Fabara, Eduardo (2003). Colombia, Ecuador y Venezuela. En: ¿Cómo estamos formando a los maestros en América Latina? Lima: PREEDUCA – GTZ.

Farro Custodio, Francisco (2001). Planeamiento estratégico para instituciones educativas de calidad. Lima: Francisco Farro Custodio.

Federación Internacional de Fe y Alegría (2012?). Evaluación y mejora educativa: una apuesta por la calidad y la equidad. Aportes desde Fe y Alegría. Bogotá: Federación Internacional Fe y Alegría.

Federación Internacional de Fe y Alegría. Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social (1985). Ideario internacional de fe y alegría. http://feyalegria. org.ec/images/ biblioteca/Ideario %20federacion% 20internacional%20fe%20y%20alegria.pdf

Feijóo, María Luisa; Boza, Jhon; Díaz, Eduardo y Andrade, Mariela (2013). Diagnóstico de la estructura económica de las Pymes de Quevedo-Ecuador. revistas. utm. edu. ec/index. php/ ECASinergia /article/download/115/93

Fernández Fernández, José (2010). Paulo Freire y la educación liberadora. EN: Trilla, J; Cano, E; etc. (2010). El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI. España: Graó.

Fiabane Salas, Flavia; Letelier Gálvez, M. Eugenia y Tchimino Nahmias, Marcela (2014). Guía metodológica para la construcción participativa del Proyecto Educativo Institucional. Chile: Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE).

Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana (2008). Guía de diseño de proyectos. Concurso lectura y expresión libre y creativa. Lima: FONDEP.

Freile, Carlos (2015). Hitos de la historia de la educación en el Ecuador (siglos XVI-XX). En: Para el Aula. Número 13. Quito: Publicación Trimestral del Instituto de Enseñanza y Aprendizaje de la Universidad San Francisco de Quito

Freire, Paulo (1998). Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. 2º edición. México: Siglo Veintiuno Editores.

Freire, Paulo (2001). Pedagogía de la indignación. Madrid: Morata.

Freire, Paulo (2004). Cartas a quien pretende enseñar. Argentina: Siglo XXI editores.

Freire, Paulo (2008a). Pedagogía de la esperanza; un reencuentro con la pedagogía del oprimido. Madrid: Siglo XXI editores.

Freire, Paulo (2008b). Pedagogía del oprimido. Madrid: Siglo XXI editores.

Freire, Paulo y Faundez, Antonio (2013). Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes. Argentina: Siglo Veintiuno Editores.

Fuentes **González**, Homero (2000a). Didáctica de la educación superior. Bogotá: Inpahu.

Fuentes **González**, Homero (2000b). Modelo curricular con base en competencias profesionales. Bogotá: Inpahu.

Gagné, Robert (1971). Las condiciones del aprendizaje. España: Aguilar.

Gagné, Robert (1979). Principios básicos del aprendizaje para la instrucción. México: Diana S.A.

García Aretio, L. (2002). La educación a distancia, de la teoría a la práctica. Barcelona: Ariel Educación.

García López, Rafaela; Jover Olmeda, Gonzalo y Escámez Sánchez, Juan (2010). Ética profesional del docente. Madrid: Síntesis S.A.

Gardner, Howard (1996). La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas. Buenos Aires: Paidós.

Gardner, Howard (1997). Las inteligencias múltiples. Estructura de la mente. Colombia: Fondo de Cultura Económica.

Gardner, Howard (1999). Estructuras de la mente; la teoría de las inteligencias múltiples. Colombia: Fondo de Cultura Económica. Tercera reimpresión.

Gardner, Howard (2000). La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. España: Paidós.

Gardner, Howard (2005). Las cinco mentes del futuro: Un ensayo educativo. España: Paidós Ibérica.

Gerhardt, Heinz-Peter (1995). Paulo Freire. Santiago de Chile: Unesco

Gobierno Autónomo Descentralizado Municipal del Cantón Quevedo Provincia de Los Ríos (2016). Proceso de Actualización Plan de Desarrollo y Ordenamiento Territorial – PD y OT del Cantón Quevedo. Quevedo: Dirección de Planificación y Gestión Municipal Equipo Técnico de acompañamiento

Gómez, Cecilia (2016). Tendencias emergentes en educación. http:/ /noticias. universia. es/ educacion/ noticia/ 2016/04/28/1138692/ tendencias-emergentes-educacion.html

Gómez, G. Á., & Ricardo, J. E. (2020). Método para medir la formación de competencias pedagógicas mediante números neutrosóficos de valor único. Neutrosophic Computing and Machine Learning, 11.

González Ortega, R., Oviedo Rodríguez, M. D., Leyva Vázquez, M., Estupiñán Ricardo, J., Sganderla Figueiredo, J. A., & Smarandache, F. (2019). Pestel analysis based on neutrosophic cognitive maps and neutrosophic numbers for the sinos river basin management. Neutrosophic Sets & Systems, 26.

Guallpa Zatán, L. G., Paillacho Chicaiza, H. J., Yaguar Mariño, J., & Aguilar Carrión, M. (2020). Neutrosophic Iadov for measuring of user satisfaction in a virtual learning environment at UNIANDES Puyo. Neutrosophic Sets and Systems, 34(1), 16.

Guerrón, S. X., & Almeida Montenegro, Y. N. (2019). Use of the Iadov method to measure the implementation of a program for sexual abuse prevention in Ecuador. Neutrosophic Sets and Systems, 26(1), 18.

Guedez, Víctor (1 980). Lineamientos académicos para la definición de los perfiles profesionales. EN: Currículo. Caracas, diciembre. Año 5, N° 10.

Gysling, Jacqueline y Meckes, Lorena (2011). Estándares de aprendizaje en Chile: Mapas de progreso y niveles de logro SIMCE 2002 a 2010. Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL).

Hadadgar, Arash; Changiz, Tahereh; Masiello, Italo ; Dehghani, Zahra ; Mirshahzadeh, Nahidossadat y Zary , Nabil (2016). Aplicabilidad de la teoría del comportamiento planificado para explicar el uso general practicantes e-learning en la educación médica continua. EN: BioMed Central Medical Education. 16 (1): 215. https://www.ncbi.nlm.nih.gov /pmc/articles/ PMC4994161/. Recuperado el 12 de setiembre de 2016.

Hernández Hernández, Mario (2012). Aprender a leer es aprender a pensar; Teoría y práctica para la enseñanza – aprendizaje de la comprensión lectora. Trujillo: EDUNT.

Hernández Hernández, Mario y Gómez Armijos, Corona (2017). Epistemología de la enseñanza – aprendizaje. Quito: Uniandes.

Hernández Hernández, Mario y Ramos Sánchez, Rodrigo (2016). Pensamiento Educativo de Edgard Morin. Bases para una didáctica de la complejidad. Trujillo: EDUNT.

Hernández Hernández, Mario y Urrutia Guevara, Jeannette (2016). Didáctica transdisciplinar en la universidad. Competencias, métodos, técnicas y estrategias.

Trujillo: Edunt.

Hernández, N. B., Izquierdo, N. V., Leyva-Vazquez, M., & Smarandache, F. (2018). Validation of the pedagogical strategy for the formation of the competence entrepreneurship in high education through the use of neutrosophic logic and Iadov technique. Neutrosophic Sets and Systems, 23(1), 5.

Herrera Calderón, Mauro (1966). Metodología general. Trujillo: Universidad Nacional de Trujillo.

Herrera Torres, Elías (2007). Reflexión filosófica en torno a la educación y su mediación cultural: una perspectiva desde el pensamiento complejo. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Filosóficas. Ciudad de La Habana: Editorial Universitaria.

Historia de Fe y Alegría. http://kmub.blogspot.com/2007/11/historia-de-fe-y-alegria.html.

Huamán Delgado, José (2016). La evaluación del desempeño, un proyecto en construcción. En: Revista Helios. Vol. I, julio – diciembre de 2017. Universidad Privada Antenor Orrego: Trujillo.

INCOTEC (2015). Norma técnica colombiana NTC-ISO 9001. Colombia: Instituto Colombiano de Normas Técnicas y Certificación (ICONTEC).

Instituto de Fomento de una Educación de Calidad (1997). El proyecto educativo institucional. Lima: EDUCA.

Instituto Nacional de Estadística y Censo (2011). ¿Cómo crecerá la población en Ecuador? http:// www. ecuadorencifras. gob.ec/ documentos/web-inec/ Poblacion_y_ Demografia/ Proyecciones_ Poblacionales/presentacion.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Censo (2015). Compendio estadístico 2015. Ecuador: Instituto Nacional de Estadística y Censo, INEC.

Instituto Nacional de Estadística y Censo (2016). Encuesta nacional de empleo, desempleo y subempleo. Indicadores Laborales marzo 2016. Ecuador: Instituto Nacional de Estadística y Censo, INEC.

Instituto Nacional de Estadística y Censos (2016). Indicadores de pobreza. Marzo de 2016. http: //www. ecuadorencifras. gob.ec /documentos/web-inec/ POBREZA/2016 /Marzo_ 2016/ Presentacion_

pobreza_0316.pdf

Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica (IPEBA) (2011). Estándares de aprendizaje. ¿De qué estamos hablando? Lima: Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica.

Kuhn, Thomas (1975). La estructura de las revoluciones científicas. México: F.C.E.

Landázuri Camacho, Carlos (2004). Balance historiográfico sobre la independencia en Ecuador (1830-1980). En: Procesos, Revista Ecuatoriana de Historia. No. 20. Quito: Corporación Editora Nacional.

Larco Pozo, Doris Anabel y Criollo Guaraca, Ángel Enrique (2012). Sistematización de los 10 años de experiencia radiofónica de la Red Kichwa Corape en el Ecuador Voces con Historia-Wiñay Kawsay Uyarik Shimikuna. Tesis de Pregrado. Quito: Universidad Politécnica Salesiana Ecuador.

Leyva Olivencia, Juan (2004). La educación en valores: su importancia en contextos educativos multiculturales. En: Revista Comunicación. España: Universidad de Málaga. Vol. 13, Año 25, Nº 01.

Leyva-Vázquez, M., Smarandache, F., & Ricardo, J. E. (2018). Artificial intelligence: challenges, perspectives and neutrosophy role.(Master Conference). Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores, 6(Special).

Loera Varela, Armando; García Hernández, Esteban y Cazares Delgado, Oscar (2011). Gestión pedagógica centrada en el aprendizaje. Remontar, revisar, reflexionar, resolver y rendir cuentas. México: Fundación de Empresarios por la Educación Básica de México AC.

López Noreña, Germán (2016). Apuntes sobre la pedagogía crítica: su emergencia, desarrollo y rol en la posmodernidad. Colombia: Atlantic International University.

López, María Teresa y Gentile, Natacha. Sistema de indicadores económicos y sociales: la importancia del análisis integrado. Argentina. Centro de Investigación, Seguimiento y Monitoreo del Desarrollo Fac. de Ciencias Económicas y Sociales – Universidad Nacional de Mar del Plata. https: //eco. mdp.edu. ar/cendocu /repositorio/00408.pdf

Lorez, Rafael (1994). Hacia una pedagogía del conocimiento. México: Mc Graw – Hill Interamericana S.A.

Maiguashca, Juan (1994). El proceso de integración nacional en el Ecuador: el rol del poder central, 1830-1895 355. En: Maiguashca, Juan (editor) (1994). Historia y región en el Ecuador: 1830-1930. Quito. Corporación Editora Nacional.

Martínez Aguirre, Lucia (2012). Administración educativa. México: Red Tercer Milenio S.C.

Martínez, Juan y Morales, William (2017). ¿Cuáles son los logros en educación? http: //www .laotra. com.ec/cuales-son-los-logros-en-educacion/

Maureira Miranda, Alexis; Lara Inostroza, Francia; Pica Miranda, Gabriela; Cabrera Pommiez, Marcela y González Ayala, Matías (2015). Guía para elaborar perfiles de egreso por resultados de aprendizaje. Santiago: Universidad de Las Américas

Medina, A. (2003). Enfoques, teorías y modelos de la Didáctica. En: A. Medina y F. Salvador (coordinadores). Didáctica general. Madrid: Prentice Hall.

Mejía J., Marco Raúl (2000). La calidad de la educación en tiempos de globalización. Una mirada crítica desde la educación popular. En: Congreso Pedagógico Nacional de Fe y Alegría Nicaragua, 21-22 de octubre.

Mellado Jiménez, Vicente; Blanco Nieto, Lorenzo; Borrachero Cortés Ana y Cárdenas Lizarazo, Janeth (2012). Las emociones en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias y las Matemáticas. España: Deprofe.

Mendo Romero, José Virgilio (2006). Concepción de currículo. http:// antroposmoderno .com/antro-version-imprimir. php?id_ articulo= 1189

Mendo Romero, José Virgilio (2007). Currículo universitario. Hacia una educación posible. Lima: Universidad de Ciencias y Humanidades. Fondo Editorial.

Mendo Romero, José Virgilio (2007). Mediación y Pedagogía. En: Revista Aristas. Lima: Revista del Colegio Bertolt Brecht. Nº 1, agosto del 2007.

Mestanza Saavedra, Segundo Manuel (2011). Guía de formulación de Proyectos de Innovación Pedagógica. Lima: FONDEP.

Minedu (2017). El currículo nacional de la educación básica. Lima: Ministerio de Educación.

Ministerio de Administración Pública (2014). Guía para la

elaboración e implementación del Plan de Mejora Institucional. Santo Domingo: SGC-MAP.

Ministerio de Cultura y Patrimonio del Ecuador (2014). Ecuador, territorio de las artes y creatividades 2014-2017. Ecuador: Ministerio de Cultura y Patrimonio del Ecuador.

Ministerio de Educación (2012). Estándares de calidad educativa. Aprendizaje, gestión escolar, desempeño profesional e infraestructura. Ecuador: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación de Argentina (2014). El Proyecto Curricular Institucional de las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación de Ecuador (2016). Instructivo para planificaciones curriculares para el sistema nacional de educación. Ecuador: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación de Guatemala (2007). Estándares educativos de Guatemala. Guatemala: Ministerio de Educación y USAID.

Ministerio de Educación de Guatemala (2008). Manual para la elaboración del Proyecto Educativo Institucional. Guatemala: Dirección General de Acreditación y Certificación. Ministerio de Educación de Guatemala.

Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD) (2012). Boletín de indicadores educativos del año lectivo 2010-2011. República Dominicana: Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). Oficina Nacional de Planificación y Desarrollo Educativo (ONPDE).

Ministerio de Educación del Ecuador (2017). Manual para la implementación y evaluación de los estándares de calidad educativa. Quito: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación del Ecuador (2019). Proyecto educativo institucional para la convivencia armónica. Guía metodológica para la construcción participativa. Ecuador: Ministerio de Educación del Ecuador.

Ministerio de Educación del Perú (2002). Mejoramiento sostenible de la calidad educativa. Documento de trabajo para los Institutos de Educación Superior seleccionados para la aplicación de procedimientos básicos de acreditación. Lima: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación del Perú (2003). Proyecto educativo

institucional. Documento de trabajo. Lima: Ministerio de educación del Perú.

Ministerio de Educación del Perú (2011). Manual de gestión para directores de instituciones educativas. Perú: Ministerio de Educación del Perú.

Ministerio de Educación del Perú (2016). El Currículo Nacional de la Educación Básica. Lima: Ministerio de Educación del Perú.

Ministro de Educación de Ecuador (2013). Autoevaluación institucional. Ecuador: Ministro de Educación de Ecuador.

Moeller Porraz, Margarete; Navarro Téllez, María del Carmen y Castellón Fonseca, Xóchitl (2014). Proyectos De Mejora De La Gestión. En: Moeller-Porraz, Margarete y Navarro-Téllez, María del Carmen (Coordinadores). Proyectos de gestión educativa. México: Universidad Autónoma de Nayarit.

Moeller-Porraz, Margarete y Navarro-Téllez, María del Carmen (Coordinadores) (2014). Proyectos de gestión educativa. México: Universidad Autónoma de Nayarit.

Molina, Andrea; Rosero, José; León, Mauricio; Castillo, Roberto (2016). Reporte de pobreza por consumo. Ecuador 2006 – 2014. Quito: Instituto Nacional de Estadística y Censos – INEC.

Molina, Guillermo; Montoya, Rodrigo y Roncagliolo, Rafael (1972). Detrás del mito de la educación peruana. Lima: Desco (a mimeo).

Monereo, C; Castelló, M; Clariana, M.; Palma, M. y Lluîsa Pérez, M. (1999). Estrategias de enseñanza aprendizaje; formación del profesorado y aplicación en la escuela. España: Editorial Graó.

Montes Iturrizaga, Iván (2007). Estándares de aprendizaje. Definición, tensiones y propuesta para el Perú. Lima: Consejo Nacional de Educación.

Moral Pérez, María Esther y Villalustre Martínez, Lourdes (2012). Didáctica universitaria en le era 2.0: competencias docentes en campus virtuales. En: Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento. Barcelona: Universidad Oberta de Cataluya.

Morduchowicz, Alejandro (2006). Los indicadores educativos y las dimensiones que los integran. Buenos Aires: Unesco.

Moreira, Darío (1977). La política cultural en Ecuador. Quito: Organización de las Naciones Unidas para Ia Educación, Ia

Ciencia y Ia Cultura.

Morin, Edgar (1977). El método I. La naturaleza de la naturaleza. 6ta edición. Madrid: Cátedra.

Morin, Edgard (1999). La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Morin, Edgard (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Morin, Edgard; Ciurana, Emilio y Motta, Raúl (2002). Educar en la era planetaria. El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana. España: Unesco – Universidad de Valladolid.

Navarro Rodríguez, Susana y Larrubia Vargas, Remedio (2006). Indicadores para medir situaciones de vulnerabilidad social. Propuesta realizada en el marco de un proyecto europeo. En: Baetica. Estudios de Arte, Geografía e Historia. Málaga: Facultad de Filosofía y Letras.

Neyra López, Carolina Amelia (2010). Guía de elaboración del proyecto educativo institucional articulado al proyecto educativo local de Ventanilla. Ventanilla: Municipalidad de Ventanilla.

Noguez, Víctor (2015). ISO 9001:2015. El futuro de la calidad. Argentina: ISOTools Excellence.

OCDE. Resumen Panorama Educativo: indicadores de la OCDE Edición 2003. https://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/29881539.pdf

Omelianovsky, Mijail; Novick, Ilia; Ruzavin, Georgui; Sachkov, Yuri; Ukraintzev, Boris; Ursil, Arkadi; Bikov, Víctor; Kakant, Kira (1985). La dialéctica y los métodos científicos generales de investigación. Tomo I. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.

Orozco Silva, Luis Enrique (2016). La formación integral. Mito y realidad. En: Universitas. Revista de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Politécnica Salesiana. Número 10 (07). Quito: Universidad Politénica Salesiana.

Ortega, R. G., Vazquez, M. L., Sganderla Figueiredo, J. A., & Guijarro-Rodriguez, A. (2018). Sinos river basin social-environmental prospective assessment of water quality management using fuzzy cognitive maps and neutrosophic AHP-TOPSIS. Neutrosophic Sets and

Systems, 23(1), 13.

Parra Ortiz, José María (2003). La Educación en valores y su práctica en el aula. En: Tendencias Pedagógicas. España: Universidad Complutense de Madrid. Nº 08.

Parra Osorio, Juan Carlos y Wodon, Quentin (editores). Escuelas religiosas en América Latina: estudios de caso sobre Fe y Alegría. http://www.feyalegria.org/images/acrobat/EstudioDeCasoSobreFyA_WB.pdf

Peñaloza Ramella, Walter (2000). El currículum integral. Lima: Optimice.

Peñaloza Ramella, Walter (2005). Currículo por objetivos, competencias o por capacidades. EN: Pedagógico San Marcos. Educación y globalización. Una visión desde el Perú y Latinoamérica. Lima: Fondo Editorial del Pedagógico San Marcos.

Peñaloza Ramella, Walter (2005). El currículo integral. Lima: Unidad de Post Grado de la Facultad de Educación de la UNMSM.

Piaget, Jean (1985). Seis estudios de sicología. México: Origen/ Planeta.

Ponce Ruiz, Dionisio Vitalio; Hernández Hernández Mario Wilfredo y Álvarez Gómez, Lyzbeth (2017). La gestión didáctica para la formación de administradores. Trujillo: Editorial Universitaria de la Universidad Nacional de Trujillo.

Postner, George (2005). Análisis de currículo. Tercera edición. México: McGraw-Hill, S.A.

Quintana Cabanas, J. (1992). Educación en valores y diseño curricular. En L.O.G.S.E. Perfiles para una nueva educación. España: ICE de la Universidad de Granada.

Quintana Cabanas, J. (1998). Pedagogía axiológica. La educación ante los valores. Madrid: Dykinson.

Quintero Fernández, Mari Paz (2006). El papel de la familia en la educación. En: Revista Digital Investigación y Educación. http://www.culturadelalegalidad.org.mx/recursos/Contenidos/Padres/documentos/El%20papel%20de%20la%20familia%20en%20la%20Educacion.pdf

Rabadà i Vives, David (2017). En defensa de una enseñanza múltiple contrastada. http:// www. catalunyavanguardista.com /catvan/la-estafa -de -la-

pedagogia/

Raths, L.; Harmin, M. y Simon, S. (1967). El sentido de los valores y la enseñanza. Cómo emplear los valores en el salón de clase. México: UTEHA.

Rey, Bernard (1999). Las competencias transversales en cuestión. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones S.A.

Ricardo, J. E., Peña, R. M., Zumba, G. R., & Fernández, I. I. O. (2018). La Pedagogía como Instrumento de Gestión Social: Nuevos Caminos para la Aplicación de la Neutrosofía a la Pedagogía: Infinite Study.

Rodríguez, M. D. O., León, C. A. M., Rivera, C. D. N., Cueva, C. M. B. R., & Ricardo, C. J. E. (2019). HERRAMIENTAS Y BUENAS PRACTICAS DE APOYO A LA ESCRITURA DE TESIS Y ARTICULOS CIENTIFICOS: Infinite Study.

Rimari Arias, Wilfredo. La innovación educativa, un instrumento de desarrollo. Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana (FONDEP). www.fondep.gob.pe/boletin/Innovacion.pdf.

Rist, Stephan; San Martín, Juan y Tapia, Nelson (2005). Bolivia: concepto andino de cosmovisión y vida. En: Larco Pozo, Doris Anabel y Criollo Guaraca, Angel Enrique (2012). Sistematización de los 10 años de experiencia radiofónica de la Red Kichwa Corape en el Ecuador Voces con Historia-Wiñay Kawsay Uyarik Shimikuna. Tesis de Pregrado. Quito: Universidad Politécnica Salesiana Ecuador.

Rodríguez, Walabonso (1975). Análisis crítico de los métodos educativos. EN: Lecturas escogidas. Universo S.A., Lima, 1975.

Roger, Carl (1986). Libertad y creatividad en educación en la década de los ochenta. México: Paidós.

Román, Manuel; Ortiz, Alejandro y Ossio, Juan (1980). Educación y cultura popular. Perú: Universidad del Pacífico.

Romero Lozano, Simón y Ferrer Martin, Sebastián (1969). El planeamiento de la educación. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, S. A.

Ruiz, M. I. (2000). Sistema de planeación para instituciones educativas. México: Trillas & ITESM Universidad Virtual.

Sacristán, Gimeno (1981). Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo. Madrid: Anaya.

Salazar Bondy, Augusto (1975). La educación del hombre nuevo. La reforma educativa peruana. Lima: Paidós.

Saldomando, Ángel (2002). Medir la gobernabilidad. ¿Quimera o instrumento de trabajo sobre qué? http: //cinco. org.ni/ archive/38.pdf

Salvatierra Chiguano, Silvia Adriana (2014). La formación de emprendedores y su incidencia en el desarrollo empresarial, cantón quevedo, año 2014. Tesis previa a la obtención del título de ingeniería en gestión empresarial. Quevedo: Universidad Técnica Estatal de Quevedo Facultad de Ciencias Empresariales

Sarabia, B. (1992). El aprendizaje y la enseñanza de las actitudes. En: Coll, C.; Pozo, J.; Sarabia, B. y Valls, E. Los contenidos de la Reforma. Madrid: Santillana.

Schaff, Adam (1965). Marxismo e individuo humano. México: Grijalbo.

Secretaría de Educación Pública (2016). Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes en educación básica. México: Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública. Características de los nuevos materiales. http://telesecundarias.gob.mx/telesecundarias.php?op-10. Recuperado el 7 de marzo de 2016

Señoriño, Orlanda y Bonino, Sebastián (2013). Institución educativa: las definiciones de la indefinición. La institución educativa como objeto teórico. En: OEI-Revista Iberoamericana de Educación.

Serrano, Melody y Serrano, Juan Carlos (2016). Reporte de pobreza. Marzo de 2016. Ecuador: Instituto Nacional de Estadística y Censo, INEC.

Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa – Sineace (2016). Estándares de aprendizaje como mapas de progreso: elaboración y desafíos. El caso de Perú. Lima: Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad **Educativa – Sineace.**

Smarandache, F., Quiroz-Martínez, M. A., Ricardo, J. E., & Batista, N. (2020). APPLICATION OF NEUTROSOPHIC OFFSETS FOR DIGITAL IMAGE PROCESSING. Investigacion Operacional, 41, 603-610.

Smarandache, F., Ricardo, J. E., Caballero, E. G., Yelandi, M., Vázquez, L., & Hernández, N. B. (2020). Delphi method for evaluating scientific research proposals in a neutrosophic environment. Neutrosophic Sets and Systems,

204.

Soto González, Mario (1999). Edgar Morin. Complejidad y sujeto humano. Tesis doctoral. Valladolid: Universidad de Valladolid, Departamento de Filosofía, Lógica y Filosofía de la Ciencia y Teoría de la Educación.

Soto González, Mario (1999). Edgar Morin. Complejidad y sujeto humano. Tesis doctoral. Valladolid: Universidad de Valladolid. Departamento de Filosofía, Lógica y Filosofía de la Ciencia y Teoría de la Educación.

Soto Ramírez, Juan (s.a.). Tres principios para la configuración de una Psicología de lo complejo. México: Universidad Nacional Autónoma de México. http: //www2. facso.uchile. cl/publicaciones /moebio /08/ soto.htm. Recuperado el 05 de octubre de 2016.

Souza, José de (2016). Boletín macroeconómico mensual. Enero de 2016. Ecuador: Asociación de Bancos Privados del Ecuador.

Spurrier, Walter (2017). Aciertos y desaciertos de Correa. http://www.eluniverso.com/noticias/2017/01/15/nota/5996938/aciertos-desaciertos-correa-segun-walter-spurrier

Tassara, Alberto (2014). Características generales de la demografía del Ecuador (1990-2010) En: Valor Agregado. Revista para la Docencia de Ciencias Económicas y Administrativas en el Ecuador. N° 1, junio de 2014. Quito: Universidad de las Américas

Tincopa Calle, Lila (1980). Currículo II; técnica curricular. Lima: INIDE.

Tobón, Sergio (2008). La formación basada en competencias en la educación superior. El enfoque complejo. México: Universidad Autónoma de Guadalajara.

Tobón, Sergio (2009a). La formación humana integral desde el proyecto ético de vida y el enfoque de las competencias. En: E. J. Cabrera (Editor). Las competencias en educación básica: un cambio hacia la reforma. México: Secretaria de Educación Pública.

Tobón, Sergio (2009b). Proyectos formativos: didáctica y evaluación de competencias. En: E. J. Cabrera (Editor). Las competencias en educación básica: un cambio hacia la reforma. México: Secretaria de Educación Pública.

Tobón, Sergio (2011). El modelo de las competencias en la educación desde la socioformación. En: Jaik Dipp, Adla y Barraza Macías, Arturo. Competencias y educación. Miradas

múltiples de una relación. México: Instituto Universitario Anglo Español A. C. Red Durango de Investigadores Educativos A.C.

Torres Santome, Jurjo (1991). El curriculum oculto. Sexta edición. Madrid: Ediciones Morata, S. L.

Traverso, Carmen y Castro Paredes, Luis (1998). El Proyecto Curricular Institucional. ¿Cómo generarlo desde el Proyecto Educativo Institucional? Argentina: Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

Tünnermann Bernheim, Carlos (2008). Modelos educativos y académicos. Nicaragua: Editorial Hispamer.

Uhl, S. (1997). Los medios de educación moral y su eficacia. Barcelona: Herder.

Unesco (2004). Declaración universal sobre la diversidad cultural. Perú: Unesco.

Unesco (2011). Manual de gestión para directores de instituciones educativas. Lima: Ministerio de Educación del Perú.

Unesco (2013). Indicadores Unesco de cultura para el desarrollo. Resumen analítico de Ecuador. Ecuador: Organización de la Naciones Unidades para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Unesco (2014). Cómo medir la participación cultural. Canadá: Unesco.

Unicef (2010). El desarrollo de capacidades en la Escuela Secundaria. Un marco teórico. Buenos Aires: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

Vázquez Herrera, Evangelina; Mejía Reyna, Jorge Abraham; Escalante Álvarez, J. Cruz; Ramos Sánchez, Jorge; Villa Benítez, María Angélica; Aranda Pérez, María Teresa y Segundo Gallegos, Mariano (2010). Modelo de gestión educativa estratégica. Segunda edición. Argentina: Secretaría de Educación Pública.

Vázquez, M. L., & Smarandache, F. (2018). Neutrosofía: Nuevos avances en el tratamiento de la incertidumbre: Infinite Study.

Velásquez de Zapata, Carmen. Criterios e indicadores para evaluar la calidad de la educación en instituciones de educación superior. http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/vrac/documentos/Curricular_Documentos/Evento/Ponencias_6/velasqu

ez_de_zapata_carmen.pdf

Vélaz, José María (1981). Fe y Alegría, características principales e instrumentos de acción. Bogotá: Movimiento Internacional de Educación Popular Integral y Promoción Social.

Vera Muñoz, María Isabel (2004). La enseñanza – aprendizaje virtual: principios para una nuevo paradigma de instrucción y aprendizaje. Alicante. https:// www. google. com.ec/?ion= 1&espv=2#q= principios+para+ la+ense%C3%B1nza+-+ aprendizaje+virtual. Recuperado el 08 de setiembre de 2016.

Villa Sánchez, Aurelio; Poblete Ruiz, Manuel; García Olalla, Ana; Malla Mora, Gonzalo; Marín Paredes, José Antonio; Moya Otero, José; Muñoz San Idelfonso, María Isabel; Solabarrieta Eizaguirre, Josu y Villa Sánchez, Aurelio (2007). Aprendizaje basado en competencias una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. Bilbao: Ediciones Mensajero.

Villar, Gabriela. (2007). La evaluación de un curso virtual. Propuesta de un modelo. Recuperado el 25 de agosto de 2016. www. oei.es/tic/villar. pdf

Vygostky, Lev (1995). Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Barcelona: Ediciones Fausto.

Vygotsky, Lev S. (1966). El desarrollo de los procesos sicológicos superiores. Barcelona: Crítica.

Vygotsky, Lev S. (1981). Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires, Argentina: Editorial La pléyade.

Zubiría Samper, Julián de (2006). Los modelos pedagógicos. Hacia una Pedagogía dialogante. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. 2da edición.

Zubiría Samper, Miguel de (1998). Mentefactos I. El arte de pensar para enseñar y de enseñar para pensar. Bogotá: Fundación Alberto Merani.

Zuleta Araújo, Orlando (2005). La pedagogía de la pregunta. Una contribución para el aprendizaje. En: Educere. Vol. 09, Núm. 28. Venezuela: Universidad de Los Andes, Mérida.

AUTORES

Lyzbeth Kruscthalia Álvarez Gómez



Es de nacionalidad Ecuatoriana Licenciada en Ciencias de la Educación, mención Docencia Técnica; doctora en Ciencias de la Educación, especialización Gerencia educativa; magister en Educación a distancia y Abierta; Magister Ejecutiva en Dirección de Empresas con énfasis en Gerencia Estratégica; Doctora en Educación (Ph.D). Directora Académica de la Universidad Regional Autónoma de los Andes en la Extensión Quevedo. Rectora de la Unidad Educativa INSUTEC. Miembro de la Asociación Latinoamericana de Ciencias Neutrosóficas.

Mario Wilfredo Hernández Hernández

Es de nacionalidad peruano. Profesor graduado en la Universidad nacional de Trujillo como bachiller en Educación, en la especialidad de lengua y literatura; magister en Pedagogía universitaria, Magister en Didáctica en Educación superior; Doctor en Educación. (Universidad Privada Antenor Orrego); Doctorado en Educación (PhD) –Universidad Nacional de San Marcos- . Profesor de la Universidad Nacional de Trujillo en pregrado y postgrado.



Dionisio Vitalio Ponce Ruiz

Es de nacionalidad cubano. Ingeniero en Controles automático; Master en tecnologías de la información y las comunicaciones aplicada a la educación; Master en Bussines Coaching; Doctor en Ciencias Pedagógicas (PH.D); Profesor Investigador en la Universidad Regional Autónoma de los Andes en Ecuador. Escritor y coach. Ha impartido clases, en Cuba, Ecuador, Colombia, Panamá y Perú. Director Artístico de espectáculos musicales.Miembro de la Asociación Latinoamericana de Ciencias Neutrosóficas.

Danilo Augusto Viteri Intriago

Es de nacionalidad Ecuatoriana. Licenciado en Ciencias de la Educación, mención Docencia Técnica; doctor en Ciencias de la Educación, especialización Gerencia Educativa; Magister en Educación a distancia y Abierta; Magister Ejecutivo en Dirección de Empresas con énfasis en Gerencia Estratégica; Doctor en Educación (Ph.D). Director de la sede de la Universidad Regional Autónoma de los Andes en Quevedo. Ostenta el Título Honorifico de Doctor Honoris Causa de Iberoamérica, conferido por el Consejo Iberoamericano en Honor a la Calidad Educativa. Miembro de la Asociación Latinoamericana de Ciencias Neutrosóficas.

